

ANÁLISE DA DESCRIÇÃO DO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO HUMANIZADO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL DO AMAPÁ E DO PARANÁ

AN ANALYSIS OF THE DESCRIPTION OF THE HUMANIZED SOCIO-EDUCATIONAL SPACE IN THE PRISON EDUCATION PLANS OF AMAPÁ AND PARANÁ

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-033>

Carlos Cariacás

Doutor em Ciências da Religião (PUC-SP)

Universidade Federal do Amapá

E-mail: cariacas@unifap.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2083-6529>

RESUMO

Este estudo analisa como o espaço prisional – concebido como ambiente socioeducativo – é descrito e concebido nos Planos de Educação Prisional. O objetivo é confrontar essa descrição com o discurso de humanização promovido pelos próprios documentos. A pesquisa, de natureza descriptiva e interpretativa, baseia-se na metodologia dos estudos comparados em educação. O recorte analítico abrange os Planos Estaduais de Educação Penitenciária do Amapá e do Paraná. Os resultados evidenciam contradições na aplicação do discurso humanizador, marcada por uma *seletividade afetiva*: os planos privilegiam a descrição de espaços escolarizados (salas de aula, bibliotecas) e de cuidado materno-infantil, ao mesmo tempo que omitem ou ignoram ambientes de uso cotidiano (pátios, refeitórios, quadras), essenciais para uma formação integral. Conclui-se que a concepção de espaço nos planos é restrita, imprecisa e reflete a ausência de diretrizes civilizatórias mais abrangentes, limitando a efetividade da proposta educacional como instrumento de humanização no sistema prisional.

Palavras-chave: Espaço prisional; Educação prisional; Humanização; Planos de educação; Análise comparada.

ABSTRACT

This study analyzes how the prison space – conceived as a socio-educational environment – is described and conceptualized in Prison Education Plans. The objective is to contrast this description with the discourse of humanization promoted by the documents themselves. The research, of a descriptive and interpretative nature, is based on the methodology of comparative studies in education. The analytical scope covers the State Prison Education Plans of Amapá (PEEP, 2014) and Paraná (PEESPP, 2015), Brazil. The results reveal contradictions in the application of the humanizing discourse, marked by an *affective selectivity*: the plans privilege the description of school-like spaces (classrooms, libraries) and mother-child care environments, while omitting or ignoring everyday spaces (yards, cafeterias, sports courts), which are essential for comprehensive development. It is concluded that the conception of space in the plans is restricted, imprecise, and reflects the absence of broader civilizing guidelines, limiting the effectiveness of the educational proposal as an instrument of humanization within the prison system.

Keywords: Prison space; Prison education; Humanization; Education plans; Comparative analysis.



1 INTRODUÇÃO

Em *O diário de um Detento*, o autor

[...] descreve em detalhes o inferno em que sobrevive, cadeias cujas celas, "X", com 20 metros quadrados, têm tetos escuros em razão do grande consumo de cigarros e drogas. Os presos estão envoltos em mantas encardidas, dormem sentados ou pendurados em paredes e grades, molestados por sarna e piolho, comem comida azeda e têm a fisionomia atormentada, roupas gastas e surradas. São despenteados, desdentados, pálidos, "um circo de horrores", como define, em que são criados outros princípios [...]. Em cada transferência, é de praxe levar uma surra de carcereiros ou policiais; numa delas, o autor viu PMs introduzirem um cabo com fezes na boca dos presos; numa outra, recebeu golpes de um PM com luvas de boxe, que treinava socos em detentos. [...] Detenção parece um paraíso. Nem sempre. Autogerida pelos próprios presos, diversas confusões são armadas, e as condenações dos julgamentos informais são sempre as mesmas: subir com o réu (matá-lo) (PAIVA, 2011).

Diante desse cenário, surge a seguinte questão: o que se pode esperar de uma instituição prisional que, atualmente, insiste em apresentar-se como promotora do processo de ressocialização de apenados, mas que, na prática, reproduz as atrocidades anteriormente descritas? Em visita do Conselho Nacional do Ministério Público ao sistema prisional do Rio Grande do Norte, foi relatada “[...] a totalidade das celas superlotadas (300%), fétidas e úmidas, presos provisórios e definitivos dividindo as mesmas celas” (CNMP, 2016, p. 28). Segundo o Ministério Público Federal, de Norte a Sul do país, essa cena se repete.

A superlotação impede que o espaço seja utilizado conforme preconizam as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional (BRASIL, 2011b, p. 25), que conceitua os estabelecimentos penais como “Todos aqueles utilizados pela justiça com a finalidade de alojar ou atender pessoas presas, quer provisórias, quer condenadas, ou ainda aquelas que estejam submetidas à medida de segurança”. Contudo, o espaço prisional não é uma questão restrita ao âmbito da arquitetura ou à esfera de atuação do Ministério Público; é também um problema vinculado à área da educação, uma vez que a dinâmica educativa se articula com o espaço e dele depende para a realização de suas práticas. Com efeito, os denominados Planos de Educação Prisional abordam essa problemática, mas de que forma? Como o espaço é concebido por aqueles que pensam a educação no sistema prisional?

Os Planos de Educação Prisional atendem ao Decreto Presidencial nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional, com o objetivo de “[...] melhorar o sistema educacional em questão, diagnosticando problemas locais [...] fazendo apontamentos cabíveis para a resolução dos mesmos e ainda para a eficácia e a ampliação da educação prisional no Estado” (AMAPÁ, 2014, p. 11).

Nesse contexto, esta pesquisa analisa de que maneira os espaços prisionais são descritos e concebidos no Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP) (AMAPÁ, 2014) e no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2015). O Plano de Educação é, por exceléncia, o documento que aborda o processo de ressocialização do apenado – ainda que, em sua



atual configuração, focalize prioritariamente a educação enquanto escolarização. A formação integral do apenado, por sua vez, demandaria um plano mais abrangente, que incorporasse toda a estrutura prisional e sua peculiar cultura. É o que alerta o PEEP (AMAPÁ, 2014) ao chamar a atenção para a responsabilidade futura da única penitenciária do estado do Amapá:

[...] é necessário que o IAPEN/COTRAP trabalhe na elaboração do seu projeto pedagógico institucional, no sentido primordial de fazer constar na previsão orçamentária do sistema prisional do Amapá recursos suficientes para a natureza desse fim ressocializador (AMAPÁ, 2014, p. 67).

Diante dessa conjuntura, na qual se ausenta uma concepção integral e sistemática da educação, o plano educacional acaba por tornar-se o principal relator da proposta estatal para o processo de ressocialização, uma vez que constitui o documento que define formalmente como esse processo deverá ocorrer. Ademais, a noção de ressocialização encontra-se amalgamada ao discurso de humanização das pessoas privadas de liberdade, para o qual se mobiliza o melhor da retórica educacional contemporânea.

No Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP, 2014, p. 12), o capítulo intitulado “Concepções fundamentais e norteadoras da oferta da educação no sistema prisional” inicia-se com uma citação de Anísio Teixeira: “Educar é crescer. Crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”. Por sua vez, no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP, 2015, p. 10), após a introdução – que se abre com uma frase de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” –, segue-se o capítulo “Concepções fundamentais da educação no Sistema Prisional”.

Em ambos os documentos, trabalha-se com a ideia de que a educação é imprescindível para a formação humana, carregando dimensões existenciais e sociais. Reconhece-se a condição de marginalidade na qual vive a maioria dos apenados e abordam-se, de maneira genérica, as condições sociais que conduziram a tal exclusão. No que se refere especificamente à relação entre espaço prisional e educação, o PEESPP (PARANÁ, 2015, p. 20) considera que:

Das mais de 1.800 unidades prisionais construídas no Brasil, nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional (BRASIL, MJ, 2010). No Paraná, esse panorama tem sido diferente, isto é, alguns projetos arquitetônicos contemplam espaços físicos adequados às necessidades educacionais.

Além disso, o documento postula que é no espaço escolar que a pessoa presa se reconhece como aluno e, consequentemente, resgata sua autoestima e condição de pessoa.

O Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP, 2014, p. 14), por sua vez, afirma: “Os espaços educativos contemplam ambientes acolhedores e bem estruturados, bem como docentes qualificados. Porém falta-lhes vagas em um número significativo para uma demanda que cresce a cada dia”.



Observa-se que a concepção sobre o que constitui uma prisão modificou-se e continuará a transformar-se historicamente: desde a ideia de prisão como local de detenção temporária no Império Romano – onde se aguardava a sentença, frequentemente seguida de castigo físico ou pena capital –, passando pela reclusão em celas monásticas medievais, destinadas à penitência e à oração; até os modelos modernos, como a reclusão estrita de Filadélfia (EUA) e o modelo panóptico idealizado por Bentham no século XIX (FOUCAULT, 1999); o sistema de Auburn (Nova York), que permitia trabalho e refeições coletivas, mas proibia exercícios físicos, lazer e visitas; o sistema de Montesinos (1934), que introduziu o trabalho remunerado; e, por fim, a prisão aberta ou albergue, na qual os internos trabalham no exterior e retornam para pernoitar. A história das prisões não diz respeito apenas aos corpos e aos tratamentos infligidos, mas também à forma como a arquitetura prisional é concebida. Predomina, ao longo de boa parte dessa trajetória, uma opção por uma antiestética marcada, geralmente, pelos signos da austeridade, da coercitividade e do isolamento. Este último evidencia-se na recorrente orientação para que as edificações penais sejam erguidas fora do perímetro urbano e, quando inseridas nas cidades, delimitem-se por muros que simbolizam a separação entre os que ali habitam e os demais cidadãos.

Apesar de a legislação brasileira distinguir o regime prisional da mera clausura desumana, afirmindo o caráter de penitenciária, tal distinção é frequentemente obliterada na prática, prevalecendo a lógica do cárcere (LIMA, 2005). A superlotação e a negligência em relação às garantias de direitos humanos relacionam-se diretamente com a problemática do espaço prisional, uma vez que este se configura como o *locus* por excelência onde se testemunha a imposição do sacrifício de direitos “[...] de forma ilegal, inconstitucional e humanamente intolerável” (CASTRO, 2017, p. 38). Tanto o Relatório de Gestão do Conselho Nacional de Justiça (CASTRO, 2017) quanto o Mapa do Encarceramento (BRASIL, 2015) não deixam de evidenciar a precariedade que permeia e invade os espaços prisionais do país.

O Estado brasileiro prevê:

Art. 7. As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos Estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).

A previsão legal em tela configura-se como um gesto em direção ao processo de humanização das pessoas presas. Além disso, a existência de espaços físicos adequados favorece o desenvolvimento do senso comunitário, na medida em que práticas esportivas, culturais e educacionais promovem a vivência democrática e a ampliação da consciência de si e do outro. No entanto, a previsão normativa não equivale à materialização; é necessário que se concretize.



A Lei de Execução Penal tem por finalidade a reintegração social da pessoa presa e a prevenção e controle da criminalidade, contexto no qual a educação é apresentada como garantidora desse propósito. O termo *humanização* é recorrente nos documentos analisados. Ao consultar as referências bibliográficas, constata-se que o PEEP (AMAPÁ, 2014) fundamenta-se predominantemente em documentos oficiais, com poucas citações de autores que teorizam sobre o conceito. Já o PEESPP (PARANÁ, 2015), para além dos textos normativos, referencia estudiosos como Fernandes Julião, Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Elenice Onofre e, sobretudo, pesquisadores com formação em mestrado e doutorado.

Para Freire (1969, p. 126), a humanização consiste na busca pelo *ser-mais* do homem, processo que se efetiva quando este se encontra cada vez mais “[...] inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mas se tornará sujeito das modificações, mas se afirmará como ser de opções”. Essa trajetória é mediada pela educação, que pode assumir duas formas: a mitificadora ou a libertadora. A educação mitificadora – de caráter desumanizante – visa adaptar o indivíduo às estruturas vigentes; no contexto prisional, isso se traduziria na adaptação do preso a um modelo predefinido de “ressocialização”, conforme frequentemente referido nos documentos estatais (FREIRE, 1969). Por outro lado, a educação libertadora empenha-se em mediar sentidos que permitam às pessoas presas transformar sua realidade.

Em outra perspectiva, Elenice Onofre (2007) articula a noção de humanização ao ambiente escolar prisional, argumentando que é nesse espaço que o preso se reconhece como pessoa – o que, por contraste, revela o grau de desumanização presente nos demais âmbitos da unidade prisional. Não se pode negar a importância do espaço enquanto arquitetura prisional-educacional, uma vez que este revela, sem subterfúgios retóricos, o real nível das preocupações pedagógicas da instituição, ao expor os símbolos e signos nele materializados.

Humanização e educação são conceitos vinculados a uma determinada proposta civilizatória, a qual delinea o protótipo de ser humano que se pretende formar a partir da articulação de saberes e vivências. O PEEP (AMAPÁ, 2014) evidencia essa relação ao reconhecer a insuficiência de vagas no sistema para atender à demanda crescente e, ademais, ao identificar

[...] a ausência de um documento legal que valide uma proposta pedagógica sólida, capaz de mediar o processo de entendimento e apropriação do saber como um ato civilizatório, como um instrumento de humanização. Esse é o princípio que deve basilar as ações de educação para os privados de liberdade (AMAPÁ, 2014, p. 14).

Esta lacuna é “preenchida” – ainda que de forma incompleta – pelos planos de educação, como já mencionado. Contudo, o PEEP (AMAPÁ, 2014) explicita que a função de um projeto civilizador humanizador deveria caber a uma proposta pedagógica que envolvesse a unidade prisional em sua totalidade. Por outro lado, observa-se, no decorrer desta análise, que os planos de educação assumem, em determinados momentos, essa abrangência humanizadora e, em outros, a restringem ao ambiente



estritamente escolar. A hipótese que se propõe para explicar essa contradição interna quanto às atribuições reside na ausência de diretrizes civilizatórias mais amplas e integradoras.

A noção de projeto civilizacional está sendo empregada para definir um conjunto de aprendizado individual e coletivo que possibilita uma vivência voltada, crescentemente, para melhorias sociais e políticas potencializadoras de relações cada vez mais democráticas (REZENDE, 2012, p. 84).

Para esta análise, foram selecionados os planos do Amapá (2014) e do Paraná (2015), com o propósito de observar as particularidades de como estados de regiões geograficamente extremas do Brasil (Norte e Sul) concebem a questão dos espaços prisionais. Reconhece-se, contudo, a existência de outras versões desses documentos. Desse modo, o recorte temporal adotado assume o caráter de uma revisão e análise do conteúdo produzido em um momento específico.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2004) e interpretativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Seu objetivo é descrever o percurso e o enfoque dos Planos de Educação Prisional elaborados na década de 2010, a fim de extrair elementos que, na fase interpretativa, permitam articular a relação entre tais aspectos e o conjunto de argumentos sobre educação apresentados nos documentos.

A interpretação realizar-se-á por meio de uma confrontação interna entre o discurso e os dados de infraestrutura veiculados nos planos. Em suas seções introdutórias, os textos expõem concepções que fundamentam o discurso educativo humanizador assumido pelo sistema penitenciário. No desenvolvimento, informações sobre o estado atual e as expectativas futuras dos espaços analisados se mesclam. Observa-se, contudo, que em determinados trechos prevalecem exposições de ordem legal ou declarações de intenção, em detrimento de uma abordagem franca sobre a situação concreta dos ambientes. Em outras partes, os documentos descrevem com minúcia as peculiaridades de espaços específicos. Desse modo, ao contrastar o discurso basilar inicial – no qual se plasmam as diretrizes para uma educação humanizadora – com as informações e discussões subsequentes, este estudo busca desvelar as coerências e contradições, implícitas e explícitas, presentes nos textos.

A investigação fundamenta-se metodologicamente nos *estudos comparados em educação* (COWEN; KAZAMIAS; ULTERHALTER, 2012). Esta abordagem enfatiza a preocupação com a melhoria dos sistemas educacionais, utilizando a observação e a crítica para compreender convergências e divergências entre dois cenários distintos – neste caso, os planos estaduais. Ademais, adentra-se na esfera dos valores impressos nos documentos, examinando o explícito, o implícito e, sobretudo, o que se oculta (HANS, 1961).



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração dos planos de educação para o sistema prisional decorreu da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Educação, instituída pelo Decreto Presidencial nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. No estado do Amapá, foi constituída uma comissão técnica em 2012 para dar início aos trabalhos, resultando, após diversas reuniões, na construção de uma primeira versão do plano, entregue ainda em caráter preliminar. Nos dias 28 e 29 de agosto de 2013, realizou-se, na Universidade Federal do Amapá, o I Seminário de Política Pública para Educação Penitenciária no Amapá. Conforme registrado na documentação oficial, a construção do plano caracterizou-se por um processo colaborativo, marcado por intensa reflexão por parte dos envolvidos (AMAPÁ, 2014).

No caso do Paraná, a formulação do plano contou com a participação de representantes no 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre 14 e 17 de maio de 2012. A coordenação do processo ficou a cargo da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, com a colaboração de diversos segmentos do serviço público e da sociedade civil — incluindo universidades, pastoral carcerária, sindicatos e o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos (EJA) —, além de contar com sugestões encaminhadas por pessoas privadas de liberdade (PARANÁ, 2015).

Percebe-se, portanto, que a construção dos planos demandou esforços coletivos e processos democráticos de participação, configurando-os como documentos iniciais de um trabalho em permanente desenvolvimento. Com o passar do tempo, novas ideias foram e continuarão a ser incorporadas, aprimorando gradualmente a concepção de educação para pessoas sob custódia. É nesse contexto que o presente estudo se insere, oferecendo uma contribuição para a reflexão sobre um tema considerado relevante para futuras discussões acerca da ação educativa no âmbito prisional, especialmente no que se refere ao uso dos espaços.

O Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP), documento de 126 páginas, estabelece as diretrizes para as ações articuladas no período de 2014 a 2016 (AMAPÁ, 2014). Por sua vez, o Plano Estadual de Educação em Sistema Prisional do Paraná (PEESPP), com 122 páginas, foi elaborado em conjunto pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e da Administração Penitenciária (PARANÁ, 2015).

Ambos os documentos apresentam estruturas similares, uma vez que seguem as diretrizes nacionais promovidas pelo Ministério da Justiça. Para os fins desta análise, deter-nos-emos nos tópicos relacionados ao uso do espaço, a saber: infraestrutura física, atendimento a filhos de detentos, ampliação da educação profissional, e bibliotecas e espaços de leitura.



No tocante à infraestrutura física, o Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá (PEEP) apresenta dados relativos à penitenciária feminina, à Escola Estadual de São José – anexa à penitenciária masculina – e ao centro de ressocialização (AMAPÁ, 2014).

Quanto à penitenciária feminina, o documento registra a existência de três salas de aula adaptadas, “[...] uma vez que não havia espaço destinado ao processo educativo” (AMAPÁ, 2014, p. 91). Reconhece-se, assim, a necessidade de prover ambientes adequados, visando à oferta qualificada de educação formal e profissional. Há apenas uma sala que cumpre funções múltiplas, servindo simultaneamente à coordenação pedagógica, aos docentes e à biblioteca – esta última constituída por um acervo reduzido. O PEEP faz menção ao projeto “Costurando a Liberdade”, considerado um marco no processo de qualificação profissional e humanização das apenadas. Na página 92, cita-se a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, cujos artigos 10 e 17 estabelecem a necessidade de uma infraestrutura condizente com a dignidade humana. Apesar de indicar que o espaço feminino é marcado pela improvisação, o plano não avança em críticas ou em um diagnóstico detalhado das carências existentes. O chamado “plano de ação” (AMAPÁ, 2014, p. 92-93) sinaliza, de modo genérico, as intenções de execução – como a construção de salas de aula, bibliotecas e estruturas laborais –, sem dimensionar quantitativamente as necessidades ou apresentar projetos específicos para sua implementação.

Em relação à Escola Estadual de São José, o PEEP (AMAPÁ, 2014) apresenta uma tabela com a descrição dos espaços físicos, indicando tipo de ambiente, altura, largura e área total. Chama atenção a discrepância entre a área do banheiro dos professores ($9,1\text{ m}^2$) e a destinada aos alunos, em maior número, com apenas $6,5\text{ m}^2$. Quanto ao centro de ressocialização, o plano também se restringe a elencar, em formato tabular, as unidades espaciais e o patrimônio material existente.

No que se refere à infraestrutura prisional do Paraná, o Plano Estadual de Educação em Sistema Prisional (PEESPP) declara: “[...] os espaços usados para a educação, em sua maioria, são improvisados” (PARANÁ, 2015, p. 59). Este documento mostra-se mais assertivo que o do Amapá, ao reconhecer abertamente a fragilidade do sistema e indicar a legislação e a necessidade de mudança como fundamentos para ação. Contudo, apresenta uma desvantagem em relação ao plano amapaense: enquanto este descreve o que existe de infraestrutura, o paranaense limita-se a diagnosticar a precariedade, sem apresentar dados concretos, restringindo-se a recomendar que as autoridades “[...] busquem meios para a construção/reforma/adequação dos espaços escolares” (PARANÁ, 2015, p. 59). Após tais recomendações, não há um plano de ação ou mesmo de “intenções”, como formulado no PEEP; as orientações são genéricas e baseiam-se em propostas para a construção de auditórios, laboratórios de informática e salas de arte, sem estabelecer prazos, quantitativos ou meios para sua efetivação.

Julião e Paiva (2014, p. 118), ao analisarem a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de maio de 2010, inferem que:



[...] o atendimento previsto a jovens e adultos privados de liberdade não espera do poder público uma simples ação de escolarização, mas a ele associam-se ações integradas de esporte, cultura e educação profissional, pensando a formação e o desenvolvimento humanos, de modo amplo.

Em contrapartida, observa-se que ambos os planos tratam a educação de maneira restrita à escolarização formal ao abordar a infraestrutura prisional, uma vez que, em nenhum momento, mencionam pátios, quadras esportivas, áreas de lazer, dormitórios ou refeitórios como ambientes potencialmente educativos e de ressocialização. Essa limitação de percepção, originada de técnicos das secretarias de educação, contrasta com a abordagem mais abrangente proposta por arquitetos nas *Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional* (DBAP), que concebem as prisões como estabelecimentos destinados ao alojamento de pessoas presas, integrando preocupações com o bem-estar e a humanização. Nesse documento, incluem-se orientações como “[...] fazer uso de áreas verdes, visando humanizar o ambiente diário da pessoa presa sem deixar de lado as particularidades relacionadas à segurança” (BRASIL, 2011, p. 28). Esse exemplo evidencia a disparidade de perspectivas entre educadores e arquitetos ao projetarem mentalmente os espaços prisionais. A incorporação de elementos naturais, como áreas verdes, não é comum nem nos planos pedagógicos das escolas regulares nem nos planos de educação prisional, que tendem a priorizar o essencial em detrimento de componentes que conferem vitalidade ao ambiente.

As diferenças estendem-se a outras dimensões: na página 29 das DBAP são feitas referências específicas às áreas de lazer diário, refeitórios e pátios. Constatase, assim, dois posicionamentos técnicos distintos em relação ao espaço prisional. Seria enriquecedor para a perspectiva humanitária defendida pela área da educação se esta ampliasse seus horizontes para além do conteúdo pedagógico e da infraestrutura física mínima, incorporando uma visão mais integral do ambiente como ferramenta de transformação. Os planos de educação são documentos técnicos que descrevem a realidade e propõem diretrizes; se incluíssem percepções inovadoras sobre ocupação e uso dos espaços, gradativamente essas novas concepções podem integrar a cultura intelectual dos profissionais do sistema prisional. Tão importante quanto a execução de ações é o fomento a novas concepções, pois estas podem se consolidar como cultura e, por sua vez, transformar o *modus operandi* institucional.

De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2016), dos 36 estabelecimentos prisionais do Paraná, 22 possuem espaços destinados a atividades culturais e de lazer. Já na única penitenciária do estado do Amapá, esse item não é registrado – embora o PEEP (AMAPÁ, 2014, p. 16) afirme que “[...] a Escola Estadual de São José tem avançado ao desenvolver ações que promovem o acesso às tecnologias, produções culturais e artísticas, cursos livres de capacitação, torneios e eventos sociais”.

O segundo item relacionado ao espaço nos planos de educação refere-se aos ambientes destinados ao atendimento de crianças, filhos e filhas de mulheres presas. No PEEP (AMAPÁ, 2014) encontra-se uma



justificativa de cunho humanitário que ocupa sete parágrafos, dos quais dois abordam especificamente a estrutura física: um alojamento com capacidade para até seis mães, que podem permanecer com seus recém-nascidos até os seis meses de idade. No entanto, o documento reconhece, ainda que indiretamente, a incapacidade de assegurar integralmente o que determina a lei em relação ao atendimento à mãe e à criança nesse período. Assim, o PEEP apresenta o subitem intitulado “Plano de Ação”, no qual se afirma a necessidade de criar um Centro de Atendimento para crianças de 0 a 12 anos, garantindo o contato com suas mães e prevendo a instalação de uma brinquedoteca. Cabe notar que tais “Planos de Ação” configuram-se mais como declarações de intenção do que como roteiros operacionais, uma vez que sinalizam de forma vaga o que se pretende fazer, sem especificar os meios para sua implementação. Trata-se, portanto, de um discurso ainda no plano das intenções.

No que se refere à assistência às crianças de mães presas, o PEESPP (PARANÁ, 2015) dedica três páginas à temática, partindo do histórico legal do amparo em âmbito federal até as realizações estaduais. Destaca-se a Lei Estadual nº 9.304/90, que criou a creche Cantinho Feliz, anexa à Penitenciária Estadual Feminina, com o objetivo de atender crianças de até seis anos pertencentes a famílias sem condições de mantê-las. Contudo, observa-se que o projeto original sofreu modificações negativas: atualmente, o Cantinho Feliz “[...] é considerado apenas como um canteiro de trabalho para internas com filhos(as) entre 0 a 3 anos, visando assistir as crianças e a remição de pena das mães” (PARANÁ, 2015, p. 67). Ainda assim, a creche constitui um espaço de humanização e cuidado, onde as mães zelam por seus próprios filhos e também pelos de outras companheiras de prisão. O estado oferece atendimento pediátrico por meio de dois hospitais conveniados. Em 2012, foi estabelecida uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná para atender as crianças em um ambiente externo ao sistema prisional.

No que se refere à proporção de estabelecimentos com unidades de cuidado materno-infantil e com enfermaria, a avaliação do Conselho Nacional do Ministério Público (2016) aponta: o Amapá apresenta 100% de atendimento nesse quesito – recordando que há apenas uma penitenciária feminina no estado –, enquanto o Paraná possuía, em 2015, duas unidades com serviço materno-infantil contra trinta e quatro sem esse recurso; no tocante à enfermaria, vinte e três unidades dispunham do serviço, contra treze desprovidas dessa assistência. Contudo, o documento não analisa as condições desses espaços nem a qualidade dos serviços ofertados.

Percebe-se, portanto, uma ambiguidade na concepção do uso dos espaços prisionais. Quando se trata do ambiente escolar – suas salas e recursos – ou do cuidado materno-infantil, os planos recorrem a discursos humanitários. No entanto, quando se consideram os espaços de uso cotidiano, como banheiros, pátios, quadras esportivas e refeitórios – que igualmente deveriam ser objeto de preocupação humanizadora –, nenhuma linha lhes é dedicada, como se fossem inexistentes. Diante dessa crítica, o Estado poderia contrarargumentar afirmando que os planos de educação limitam-se à escolarização, o que constituiria uma falácia,



visto que crianças recém-nascidas não ocupam bancos escolares. O que se pretende sustentar é que, conforme já exposto, os planos de educação assumem a responsabilidade pelo contexto educacional prisional, mas o fazem de forma seletiva, incluindo determinados ambientes e excluindo outros. Essa ambiguidade reflete uma *seletividade afetiva* por parte dos formuladores e gestores do sistema prisional, que invisibilizam as necessidades de certas áreas para concentrar recursos em outras. Com isso, os planos negligenciam a discussão sobre a vida cotidiana dos apenados, os quais só são reconhecidos enquanto alunos ou mães. Fora desses papéis, prevalece o silêncio. Como se nota, o discurso humanitário mostra-se parcial e focalizado.

O terceiro ponto de discussão sobre o espaço diz respeito à educação profissionalizante. No PEESPP (PARANÁ, 2015), o tópico “VIII. Organização da oferta de educação não formal e da qualificação profissional” inicia-se com a apresentação de diretrizes legais e avança ao afirmar que o governo firmou parcerias com instituições públicas e privadas para garantir a oferta dessa modalidade educacional, sem, contudo, abordar a infraestrutura necessária para abrigar tais atividades. O PEEP (AMAPÁ, 2014) segue trajetória semelhante, relatando que o Instituto Penal do Amapá dispõe de um centro de ressocialização com espaços adequados para educação formal e profissional. Entretanto, na página 96, o plano apresenta o levantamento estrutural da educação informal desse centro, listando os seguintes itens: quatro salas de aula, uma biblioteca social, um laboratório de práticas de ensino, um salão de eventos, um banheiro e um depósito. Tais espaços atendem apenas teoricamente à população carcerária amapaense, que em 2014 totalizava 2.299 pessoas – sendo a capacidade de lotação de 1.016 vagas para homens e 108 para mulheres, enquanto a população carcerária feminina era de 283 (CNMP, 2016). Constatata-se que a afirmação sobre a adequação dos espaços não foi utilizada com rigor, dada a evidente insuficiência para acolher o quantitativo de detentos e todas as atividades previstas nas parcerias do estado com o Governo Federal, órgãos empresariais (Sistema S) e a Petrobras. Não obstante, um trecho do documento parece reconhecer essa realidade ao afirmar que, com a elaboração do PEEP, o Instituto Penal “[...] visa atender minimamente o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais” (AMAPÁ, 2014, p. 67). Desse modo, a estrutura limitada dos espaços aponta para uma oferta mínima de educação profissionalizante.

No que concerne à realização de parcerias, o Ministério Público Federal alerta para a “[...] ausência de investimentos como uma hipótese de improbidade administrativa”, destacando ser “[...] muito comum, no Brasil, que os Estados firmem convênios com a União por investimentos nos seus sistemas prisionais e, injustificadamente, não executam os projetos, findando por devolver a verba investida” (CNMP, 2016, p. 27). O que se evidencia, contudo, não é necessariamente a corrupção financeira – entendida como desvio de recursos –, mas uma **corrupção da sensibilidade humanitária**. Isso porque o mesmo documento, de forma exaustiva, apresenta dados que revelam a precariedade dos espaços prisionais, e sobre eles o cidadão comum poderia atribuir as mazelas existentes à falta de investimento. No entanto, ocorre frequentemente o



contrário: a ausência de investimentos decorre de uma **irresponsabilidade humanitária**. Esse percurso de desumanização reflete o descaso e o abandono de vidas sob a tutela do Estado. Retomamos aqui Paulo Freire, quando afirma: “[...] ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude” (FREIRE, 1969, p. 40). A ausência de investimentos pautados por uma responsabilidade humanitária por parte do Estado demonstra o quanto este exerce a desumanização – com um agravante: o mesmo Estado se apresenta, por meio da concepção de educação, como agente promotor da humanização. Nisso reside o paradoxo: a insensibilidade de um Estado que atua de forma desumana – sem consciência da incompletude dos seres humanos –, ainda que sob um discurso oficial de humanização.

Como se observa, no tocante ao ensino profissional, os planos limitam-se a referenciar resoluções, leis e comentários sobre parcerias; não se detêm na descrição ou quantificação da infraestrutura disponível, tampouco apresentam um histórico de implementação da educação profissional com o mesmo detalhamento conferido aos ambientes de cuidado materno-infantil. Embora a legislação reafirme a importância e a obrigatoriedade dessa modalidade educacional, reconhece-se que ela tem sido implementada por meio de projetos isolados, “[...] sem uma institucionalização de uma proposta político-pedagógica que abarque as características e as finalidades de tal realidade, bem como de investimentos e repasses de recursos financeiros” (JULIÃO, 2010, p. 539).

Os quatro tipos de estabelecimentos penais do Paraná parecem confirmar essa fragilidade: (1) para presos provisórios; (2) para os em regime fechado; (3) para os em regime semiaberto; e (4) para os que estão em tratamento médico-penal (PARANÁ, 2015). O segundo e o terceiro tipos contrastam entre si, sendo denominados “agrícolas, industriais ou mistos” (PARANÁ, 2015, p. 30), o que evidencia a precariedade da concepção educacional do estado, na qual a ocupação do tempo é direcionada preferencialmente a uma categoria específica de presos, e não a todos – ainda que a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2019, do Ministério da Educação, preveja espaços de profissionalização integrados ao regime de encarceramento. Mais uma vez, denota-se a fragilidade da proposta humanitária dos planos, uma vez que o critério adotado é a seletividade, baseada em quem e quando atender. Não se trata, portanto, de um projeto educativo integral e universal. Ademais, os resultados da pesquisa de Julião (2010) indicam que os egressos do sistema prisional que estudaram e trabalharam durante o período de encarceramento são os que apresentam menor probabilidade de reincidência.

O quarto e último ponto abordado revela uma preocupação exclusiva presente no sumário do Plano Estadual de Educação Penitenciária do Amapá, que dedica um tópico à ampliação de bibliotecas e espaços de leitura, intitulado “Metas para 2014, 2015 e 2016”. Ao solicitar a indicação dos resultados previstos, o documento elenca dois itens: “1.1 Quantidade de estabelecimentos penais com espaços de leitura” e “1.2 Percentual de crescimento de estabelecimentos penais com bibliotecas e/ou espaços de leitura” (AMAPÁ,



2014, p. 112). A resposta para ambos é idêntica: “não há previsão oficial”. Diante desse vazio, o PEEP (AMAPÁ, 2014) estabelece como meta a construção de seis bibliotecas ou salas de leitura nos diferentes centros de detenção mantidos pelo estado, com previsão de execução em até três anos a partir da publicação do documento. Novamente, o plano refugia-se no campo das intenções e projeções, sem apresentar um planejamento concreto.

O PEESPP (PARANÁ, 2015), por sua vez, não dedica um tópico específico à biblioteca ou sala de leitura, à semelhança do plano amapaense. Contudo, no item referente ao material didático e literário, atribui-se importância ao livro escolar como principal fonte de pesquisa e informação dentro do sistema. Apesar disso, o documento não aborda de maneira específica a preocupação com espaços destinados à aquisição e à partilha de conhecimento.

Segundo o Ministério Público Federal (CNMP, 2016), dos 36 estabelecimentos prisionais do Paraná, 28 possuem bibliotecas e 30 garantem o acesso à leitura. No Amapá, esse quesito é apresentado como satisfeito – embora o levantamento do PEEP (AMAPÁ, 2014) indique que, à exceção da penitenciária, os demais centros de aprisionamento não dispõem de bibliotecas e preveem, portanto, a implantação de seis unidades. Percebe-se, assim, uma dissonância entre os documentos no modo de afirmar o que está ou não satisfatório em relação à realidade do sistema prisional. A pesquisa de Julião e Paiva (2014, p. 117) aponta justamente para essas incongruências:

Infelizmente, a ausência de uma cultura de acompanhamento e avaliação de políticas públicas no Brasil não tem possibilitado verificar se há resultados concretos em relação às ações previstas e à realização nesta direção. As informações são imprecisas e não fundamentadas, impossibilitando avaliações mais objetivas sobre o tema.

A legislação referente à prática da leitura não é explorada pelos Planos, o que constitui uma lacuna significativa, uma vez que essa omissão distancia-se da ênfase atribuída à educação como instrumento de humanização – princípio que fundamenta a elaboração dos documentos. A publicação conjunta do Departamento Penitenciário Nacional e da Corregedoria Geral da Justiça Federal, por meio da Portaria nº 276, de 20 de junho de 2012, instituiu o projeto *Remição pela Leitura*. Por esse mecanismo, a pessoa presa realiza atividades intelectuais – leitura e apresentação de resenhas das obras lidas –, que, após avaliação, possibilitam a remição de até 48 dias no período de doze meses. Essa prática já é adotada por diversos estabelecimentos penais, inclusive no Paraná. Trata-se, portanto, de um recurso de caráter humanitário integrado ao âmbito da escolarização, assunto que, em ambos os planos, é descrito detalhadamente.

Contudo, seria oportuno que os elaboradores dos documentos abordassem as debilidades relativas aos espaços de leitura em articulação com o aspecto legal da remição pelo conhecimento. Seria igualmente relevante expor o nível de adesão ao projeto em cada contexto. Desse modo, de forma profética – utilizando



aqui um conceito da Teologia da Libertação –, os planos poderiam denunciar o impacto que a presença ou ausência do projeto e dos espaços de leitura exercem na vida das pessoas privadas de liberdade.

Atualmente, no Brasil, os níveis de escolarização entre a população prisional permitem vislumbrar a viabilidade desse tipo de investimento. Conforme dados do *Mapa do Encarceramento* de 2012 (BRASIL, 2015, p. 30), a distribuição percentual é a seguinte: 5,4% de analfabetos; 12,5% de alfabetizados sem escolarização formal; 45,3% com Ensino Fundamental incompleto; 12,2% com Ensino Fundamental completo; 18,7% com Ensino Médio; aproximadamente 1,2% com Ensino Superior; e 4,7% sem informação. Os números evidenciam que a maior parte da população carcerária já teve acesso ao sistema de ensino, ainda que predominantemente em níveis básicos e incompletos. Assim, o investimento financeiro e pedagógico em espaços de leitura e bibliotecas configura-se como uma proposta pertinente e factível.

Cabe destacar, ainda, que se observa no país – mesmo que marcada pelo preconceito – uma crescente visibilidade da cultura prisional por meio da escrita, da música e das artes. É o caso de obras como *Diário de um Detento* (JOCENIR, 2010), *Memórias de um Sobreivente* (MENDES, 2009) e *Estação Carandiru* (VARELLA, 1999), além das produções musicais de RAP, como as de Mano Brown e outros artistas. Tratam-se de produções culturais gestadas no ambiente prisional, fruto do contato com a palavra escrita – a qual não é negada nesses espaços. O caso do escritor e ex-detento Jocenir exemplifica bem essa relação:

O autor sangue-bom angariou simpatia da massa carcerária, pois sabia escrever. Redigiu cartas de presos, poemas de amor e, inclusive, o estatuto da facção CDL (Comando Democrático da Liberdade), que disputa com o PCC (Primeiro Comando da Capital) o controle de alguns presídios paulistas (PAIVA, 2011).

Caso o Estado, por meio de seus agentes, demore ou se mostre resistente em promover a humanização em determinados contextos e momentos, esta acaba por ocorrer por outras vias. Tal processo revela, para aqueles que estiverem dispostos a observar e a escutar, que as pessoas privadas de liberdade não são meros espectadores ou “objetos de humanização”, mas que, a seu próprio modo, também a promovem.

4 CONCLUSÃO

Partindo do princípio de que a prisão constitui um espaço socioeducativo humanizado – ao menos do ponto de vista legal –, esta pesquisa analisou de que maneira os planos de educação prisional dos estados do Amapá e do Paraná descrevem e concebem esse ambiente. Nos documentos, observa-se a prevalência de discursos humanitários que associam a condição das pessoas privadas de liberdade à educação, esta última representada como promotora da dignidade humana. A análise de conteúdo dos planos foi confrontada com o próprio discurso de humanização neles presente. Para tanto, empregou-se a metodologia



dos estudos comparados em educação, visando observar como tais discursos foram construídos, considerando tanto o explícito quanto o implícito na percepção do espaço e em sua relação com o processo de humanização.

A investigação examinou quatro tópicos referentes ao espaço: infraestrutura física, atendimento a crianças e ampliação da educação profissional, bibliotecas e ambientes de leitura. Esses eixos abordam a questão espacial de maneiras tão distintas que permitem identificar contradições e diferenças significativas.

Nota-se essa dinâmica contraditória ao se relacionarem os tópicos sobre infraestrutura com o ambiente materno-infantil. A infraestrutura é descrita, concebida e restrita ao ambiente escolar; por outro lado, os espaços não escolares – como pátios, quadras, dormitórios e banheiros de uso cotidiano – não são tematizados, como se fossem inexistentes. Contudo, o ambiente de cuidado materno-infantil é incorporado como inerente aos propósitos humanitários do sistema prisional, ainda que não constitua, estritamente, um espaço escolar. Percebe-se, assim, a construção de um raciocínio humanitário pautado pela parcialidade, marcado por uma seletividade afetiva que inclui certos espaços e exclui outros.

O segundo item refere-se aos espaços destinados à educação profissional. Diferentemente do primeiro momento – em que os planos detalham o histórico, a base legal e a infraestrutura dos espaços escolares e do cuidado materno-infantil –, a descrição dos ambientes para educação profissional limita-se a expor fundamentos legais e parcerias firmadas pelos estados com outros setores da sociedade para atender à exigência normativa. No entanto, os textos não especificam os locais onde tais atividades seriam realizadas. Apesar de reconhecerem, de maneira superficial, a existência de ações e a insuficiência de vagas, os documentos não denunciam a falta de sensibilidade humanitária para tratar a educação profissional como parte integrante e permanente do processo socioeducativo.

O terceiro e último ponto abordou os espaços de leitura e bibliotecas. Estes revestem-se de especial importância por estabelecerem interface com o projeto *Remição pela Leitura* (BRASIL, 2012), implementado no estado do Paraná, onde 30 dos 36 estabelecimentos prisionais garantem acesso à leitura, sendo que 28 dispõem de bibliotecas. O mesmo projeto é desenvolvido no Amapá, e sua metodologia é descrita de forma pormenorizada no PEEP (AMAPÁ, 2014), que também explicita a preocupação com a implantação de bibliotecas. Contudo, a precariedade ou ausência desses espaços compromete o acesso à possibilidade de remição.

Nos documentos, os ambientes são concebidos de maneira básica, ou seja, a partir do que os estabelecimentos prisionais oferecem infraestruturalmente, sem que se avalie com precisão ou profundidade as condições dessa infraestrutura. Nesse sentido, o PEEP (AMAPÁ, 2014, p. 14) emprega termos como “ambientes acolhedores e bem estruturados”, os quais entram em contradição com os dados do próprio sistema prisional amapaense, que registra uma população carcerária superior à capacidade de lotação. Como qualificar, então, o ambiente como “acolhedor e bem estruturado” nessas circunstâncias? No PEESPP



(PARANÁ, 2015) observa-se um tom de autoafirmação ao destacar que, diferentemente do restante do país, o Paraná conta com projetos arquitetônicos adequados às necessidades educacionais, para logo em seguida reconhecer que são em quantidade insuficiente. Evidencia-se, assim, a imprecisão com que os planos descrevem os espaços prisionais, de modo que apenas com documentos do Ministério Público e do Conselho Nacional de Justiça é possível dimensionar as precariedades que tal imprecisão oculta.

Quanto ao caráter pedagógico da temática, o espaço insere-se nas preocupações da educação como um tema transversal relevante, uma vez que é por meio dele que se desenvolve todo o processo de ensino e aprendizagem, além de integrar as reflexões socioeducativas. Por essa via, o diálogo interdisciplinar com a arquitetura mostra-se fundamental. Constata-se, nas Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional – DBAP (BRASIL, 2011), uma explícita relação entre espaço e humanização, aspecto do qual os técnicos da área educacional poderiam se apropriar de forma mais consistente. Ademais, nota-se nos planos uma ausência de coragem para denunciar de maneira mais incisiva as precariedades infraestruturais, mesmo no restrito campo da escolarização; os problemas são tratados com complacência, sem visibilizar os dados produzidos pelos órgãos de controle sobre a gravidade da situação dos estabelecimentos prisionais.

Em contrapartida, não se pode olvidar que, conforme assinala o próprio PEEP (2014), é necessário que o sistema penitenciário elabore um projeto pedagógico mais amplo, capaz de articular propostas para a vida no cárcere. Desse modo, com a construção de um plano socioeducacional abrangente, as ambiguidades e seletividades manifestadas nos planos de educação possivelmente tenderão a ser superadas. Ademais, seria injusto atribuir exclusivamente aos agentes da educação escolar o peso da “reinserção” da pessoa privada de liberdade. Apesar de termos apontado as fragilidades identificadas na descrição e na concepção dos espaços prisionais – marcadas por seletividades –, reconhecemos a importância do trabalho desses profissionais, que assumem o compromisso hercúleo de dinamizar a educação em um ambiente onde a condição humana oscila entre a utopia e a sabotagem por parte da sociedade e do Estado.



REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação/Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública. Plano Estadual de Educação nas Prisões. Macapá: SEE/SEJSP, 2014. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdasprisoesfinal20-07amap.pdf> Acesso em: 10 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1. p. 20.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial de n. 7.626, de 24 de novembro 2011. Plano estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional. Brasília: CNPCP, 2011b.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Portaria Conjunta n. 276, 20 de junho de 2012. Disciplina o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Mapa do encarceramento – os jovens do Brasil. Brasília: Presidência da república, 2015.

CASTRO, Bruno Ronchetti. Relatório de Gestão – supervisão do Departamento de monitoramento e fiscalização do Sistema Carcerário e dos Sistema de Execução de Medidas Socioeducacionais. Brasilia: CNJ, 2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro. Brasília: CNMP, 2016.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M; Ulterhalter, Elaine (orgs). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, 123-132, out. 1969.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1999.

JOCENIR. Diário de um detento. São Paulo: Labortexto. 2010

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf> Acesso: 16 ago 2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. A leitura no espaço carcerário. Perspectiva. Florianópolis. V.32, n. 1, p. 111-128, jan./abr. 2014.



LIMA, Suzann Flávia Cordeiro de. A função social do espaço penitenciário. Maceió: UFAL. Dissertação de mestrado em Dinâmicas do Espaço Urbano. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

HANS, N. Educação Comparada. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1961.

MENDES, Luiz Alberto. Memórias de um sobrevivente. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007. p.11-28.

PAIVA, Marcelo Rubens. Diário de um Detento - Jocenir narra o "circo de horrores" do universo da prisão. Folha de São Paulo. 12 maio 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1205200123.htm> Acesso em: 11 set 2025.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná/Secretaria do estado da segurança Pública e da Administração Penitenciária. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisonal do Paraná. Curitiba: SEEP/SESPAP, 2015. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespquinze.pdf> Acesso em: 10 ago 2025.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

REZENDE, Maria José de. Ausência de projetos civilizacionais nos primeiros estudos sociais brasileiros. Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, Volume 46, Número 1, p. 83-108, Abril de 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2012v46n1p83/23105> Acesso: 20 ago 2025.

VARELLA, Drauzio. Estação Carandiru. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.