

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ÉRICA CHIULO

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA CADEIA
PÚBLICA DE UMUARAMA PARANÁ: EDUCAÇÃO PRISIONAL SOB A
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

PONTA GROSSA
2025

ÉRICA CHIULO

**DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA CADEIA
PÚBLICA DE UMUARAMA PARANÁ: EDUCAÇÃO PRISIONAL SOB A
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira

PONTA GROSSA

2025

C543 Chiulo, Érica

Desafios no processo de inclusão educacional na cadeia pública de Umuarama Paraná: educação profissional sob a perspectiva foucaultiana / Érica Chiulo. Ponta Grossa, 2026.

80 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira.

1. Educação inclusiva. 2. Educação prisional. 3. Direitos humanos. I. Oliveira, Rita de Cassia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

ERICA CHIULO

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA CADEIA PÚBLICA DE UMUARAMA PARANÁ: EDUCAÇÃO PRISIONAL SOB A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA
Data: 25/04/2026 00:15:51-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cassia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 EVERSON MANJINSKI
Data: 25/04/2026 20:50:51-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES
Data: 23/04/2026 22:07:48-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

PONTA GROSSA
13 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também o resultado de um percurso construído com o apoio, a confiança e a compreensão de muitas pessoas que caminharam ao meu lado ao longo deste processo.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora Dra Rita de Cassia da Silva Oliveira, cuja dedicação, sensibilidade acadêmica e rigor intelectual foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua orientação cuidadosa, suas reflexões críticas e seu constante incentivo contribuíram de maneira decisiva para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas.

Agradeço também ao coordenador do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI, Dr. Everson Manjinski, pelo comprometimento com a formação de pesquisadores e educadores, bem como pela condução responsável e inspiradora deste programa, que possibilita a ampliação do debate sobre a educação inclusiva em diferentes contextos educacionais.

Registro, igualmente, meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora, Dra. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues e Dr. Everson Manjinski, que gentilmente aceitaram o convite para participar deste processo de avaliação e contribuíram, com suas leituras atentas e valiosas considerações, para o aprimoramento deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos à minha família, que, com paciência, carinho e compreensão, soube acolher minhas ausências, silêncios e momentos de intensa dedicação ao estudo e à escrita. O apoio incondicional de vocês foi essencial para que eu pudesse seguir em frente e concluir esta etapa tão significativa da minha trajetória.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para o fortalecimento do compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

RESUMO

CHIULO, É. **Desafios no processo de inclusão educacional na cadeia pública de Umuarama Paraná:** educação profissional sob a perspectiva foucaultiana. Orientadora: Rita de Cassia da Silva Oliveira. Ponta Grossa, 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a educação no cárcere a partir de uma perspectiva foucaultiana, sobre instituições disciplinares, contextualizar os marcos legais, normativos e políticos da educação, apresentar e analisar os dados empíricos coletados na Cadeia Pública de Umuarama - Paraná (CPUMUA). O estudo parte de uma perspectiva foucaultiana sobre as instituições disciplinares, compreendendo que tanto a escola quanto a prisão operam como dispositivos de controle e normalização, mas que, em contrapartida, a educação também pode ser ressignificada como prática emancipatória e humanizadora. A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com base em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada por meio de questionários aplicados a pessoas privadas de liberdade e ao gestor da unidade. Os dados foram tratados segundo a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a identificação de categorias centrais relacionadas às trajetórias educacionais interrompidas, às barreiras estruturais do cárcere, à insuficiência das políticas educacionais e às expectativas de ressocialização. Os resultados revelam que a população carcerária é predominantemente jovem-adulta, com baixa escolaridade e histórico de abandono escolar precoce, em grande parte motivado por fatores socioeconômicos. No contexto da CPUMUA, verificou-se que, embora haja iniciativas como ENCCEJA, ENEM PPL e o Projeto de Remição pela Leitura, a oferta educacional permanece restrita devido à ausência de espaços adequados, de profissionais da educação vinculados à rede estadual e do número insuficiente de vagas. Apesar disso, constatou-se elevado interesse das pessoas privadas de liberdade (PPLs) em retomar os estudos, motivadas pela busca de ressocialização, empregabilidade e reconstrução de suas trajetórias de vida. Como contribuição prática, a pesquisa apresenta o projeto “Carrinhos do Saber”, um recurso educacional inovador voltado a democratizar o acesso à leitura e ao conhecimento dentro da unidade prisional, configurando-se como estratégia pedagógica inclusiva capaz de fortalecer a cidadania, a dignidade e a reinserção social. Conclui-se que a efetivação da educação prisional exige investimentos estruturais, políticas intersetoriais e mudança de paradigma social e institucional, reafirmando a educação como direito humano inalienável e instrumento essencial de transformação no cárcere.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Prisional. Direitos Humanos.

ABSTRACT

CHIULO, É. **Challenges in the Process of Educational Inclusion in the Public Jail of Umuarama, Paraná: Vocational Education from a Foucauldian Perspective.** Orientadora: Rita de Cassia da Silva Oliveira. Ponta Grossa, 2026. Dissertation (Master in Inclusive Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This research aims to critically analyze the challenges in the process of educational inclusion of persons deprived of liberty at the Public Jail of Umuarama – Paraná (CPUMUA), highlighting the tensions between the legally guaranteed right and its practical implementation. The study adopts a Foucauldian perspective on disciplinary institutions, understanding that both school and prison operate as devices of control and normalization, but that education can also be re-signified as an emancipatory and humanizing practice. The investigation is grounded in a qualitative approach, exploratory and descriptive in nature, based on literature review, document analysis, and field research conducted through questionnaires applied to incarcerated individuals and the unit's manager. Data were analyzed according to Bardin's (2011) Content Analysis technique, enabling the identification of central categories related to interrupted educational trajectories, the structural barriers of incarceration, the insufficiency of educational policies, and the expectations regarding resocialization. The results reveal that the prison population is predominantly young adults, with low levels of schooling and a history of early school dropout, largely driven by socioeconomic factors. In the context of CPUMUA, it was found that although there are initiatives such as ENCCEJA, ENEM PPL, and the Sentence Remission through Reading Project, the educational provision remains limited due to the lack of adequate spaces, absence of teachers from the state education system, and the insufficient number of vacancies. Nevertheless, a strong interest was identified among inmates in resuming their studies, motivated by the pursuit of resocialization, employability, and the reconstruction of their life trajectories. As a practical contribution, the study presents the project "Carrinhos do Saber" ("Knowledge Carts"), an innovative educational resource designed to democratize access to reading and knowledge within the prison, functioning as an inclusive pedagogical strategy capable of strengthening citizenship, dignity, and social reintegration. The research concludes that the effectiveness of prison education requires structural investments, intersectoral policies, and a paradigm shift at both social and institutional levels, reaffirming education as an inalienable human right and an essential instrument of transformation within incarceration.

Keywords: Inclusive Education. Prison Education. Human Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia feita por drone da Penitenciária Estadual Oriental de Philadelphia.....	39
Figura 2 – Casa de Correção do Rio de Janeiro (1834).....	40
Figura 3 – Fresnes Prison.....	41
Figura 4 – Imagem do espaço improvisado para as aulas de instrução de como usar os materiais do Carrinho do Saber.....	46
Figura 5 – Espaço disponibilizado para atendimento PPLs caso necessitem de atendimento educacional.....	47
Figura 6 – Fluxograma com o resultado do questionário avaliativo após o contato com o Carrinho do Saber.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos entrevistados.....	51
Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos entrevistados	51
Gráfico 3 – Resultado da avaliação do ENCCEJA do Ensino Fundamental do ano de 2025..	55
Gráfico 4 – Resultado da avaliação do ENCCEJA do Ensino Médio no ano de 2025.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPUMUA	Cadeia Pública de Umuarama
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DEPEN/PR	Departamento de Polícia Penal do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MEC/I	Ministério da Educação
MPPR	Ministério Público do Estado do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
PDBS	Prison Design Briefing System
PNE	Plano Nacional de Educação (2014–2024)
PNEP	Política Nacional de Educação Prisional
PNESP	Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PPL	Pessoa Privada de Liberdade
PPLs	Pessoas Privadas de Liberdade
PPPR	Polícia Penal do Paraná
QPPP	Quadro Próprio da Polícia Penal
SDP	Subdivisão Policial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAT	Setor de Carceragem Temporária

SENAPPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 MARCOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DAS PRISÕES E DA CPUMUA	17
1.1 O SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL IMPÉRIO (1830-1890).....	18
1.2 AS PRIMEIRAS REFORMAS PRISIONAIS NO SÉCULO XIX.....	20
1.3 O SISTEMA PRISIONAL NA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	22
1.4 TRANSFORMAÇÕES ARQUITETÔNICAS E SOCIAIS.....	23
1.5 SISTEMA PRISIONAL CONTEMPORÂNEO.....	24
1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS ATUAIS.....	25
1.7 HISTÓRIA DA CPUMUA – CADEIA PÚBLICA DE UMUARAMA (PARANÁ).....	26
2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL O BRASIL.....	29
2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA PRISÃO: ENTRE O CASTIGO E A RESSOCIALIZAÇÃO....	33
2.2. POR QUE EDUCAR NO CÁRCERE? ARGUMENTOS TEÓRICOS.....	35
2.3 BARREIRAS ESTRUTURAIS: O ESPAÇO PRISIONAL COMO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL.....	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 PARTICIPANTES.....	46
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	47
3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE.....	48
3.3.1 Considerações éticas.....	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PARTICIPANTES.....	50
4.1.1 Perfil sociodemográfico e educacional das PPLs.....	50
4.1.2 Motivos de abandono escolar e obstáculos à continuidade.....	51
4.1.3 Educação no ambiente prisional.....	52
4.1.4 Expectativas e motivações em relação à educação.....	52
4.1.5 Análise de entrevista do gestor da CPUMUA.....	52
4.1.5.1 Perspectiva do gestor da unidade.....	52
4.2 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APÓS CONTATO COM O CARRINHO DO SABER.....	54
4.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS EMERGENTES.....	55
4.4 O RECURSO EDUCACIONAL.....	56
4.1.1 Finalidade de um recurso educacional.....	56
4.1.2 Recurso educacional como transformador da realidade na prisão.....	57
4.5 RECURSO PROPOSTO.....	58
4.5.1 Projeto “Carrinhos do Saber”: detalhamento e fundamentação teórica.....	58
4.5.1.1 Carrinho de leitura e cultura.....	58
4.5.1.2 Materiais e metodologia.....	59
4.5.1.2.1 Acervo rotativo e diversificado.....	59
4.5.1.2.2 Dispositivos de áudio.....	59

4.5.1.2.3 Fichas de leitura e suporte à escrita.....	60
4.5.1.2.4 Rodas de conversa e mediação cultural.....	60
4.5.1.3 Plano de avaliação do impacto do projeto “Carrinhos do Saber”.....	60
4.5.1.3.1 Indicadores quantitativos.....	60
4.5.1.3.2 Indicadores qualitativos.....	61
4.5.1.3.3 Metodologia de coleta de dados.....	62
4.5.1.3.4 Análise e divulgação dos resultados.....	62
4.5.1.3.5 Legislação brasileira sobre educação no sistema prisional.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	72

INTRODUÇÃO

Este estudo busca discutir a educação prisional, mais precisamente, a educação prisional no Município de Umuarama (PR), analisando o funcionamento da Cadeia Pública de Umuarama (PR) (CPUMUA), sua estrutura disponível para atividades educacionais e como as pessoas privadas de liberdade (PPL) vivem a realidade educacional na instituição. Diante disso, é preciso voltar-se à história da prisão, ainda que brevemente, do passado à contemporaneidade, para tratar do seu funcionamento no seio social.

Segundo Georg Rusche e Otto Kirschheimer (2004), a função social da prisão corresponde às emergências sociais e históricas de cada época, ou seja, o sistema penal responde não apenas à criminalidade (conceito ditado pela moral de uma época), mas a uma economia política, no sentido de que a penalidade, em si, depende do mercado de trabalho e do sistema econômico. Para os autores, houve a ideia de que: se um criminoso encontrasse melhores condições de vida na prisão, ele deixaria o mercado de trabalho para voltar-se à criminalidade (conceito de *less eligibility*). Desse modo, as condições de sobrevivência na estrutura prisional deveriam ser precisamente piores do que as condições de vida de um trabalhador livre, a fim de reforçar efeitos de punição. Essa lógica emergiu no capitalismo, que necessitava que os trabalhadores não se revoltassem contra as próprias condições, fortemente caracterizadas pela exploração (Rusche; Kirschheimer, 2004; Alemany, 2019)¹.

Consoante Alemany (2019, p. 16), “entendiam as autoridades da época, a mera possibilidade de desfrutar de um nível de subsistência no cárcere superior ao mínimo desfrutado pelas camadas inferiores da população livre bastaria para desmobilizar uma parte dos trabalhadores da procura do emprego para a prática do crime”. Neste estudo, a partir das análises apresentadas ao longo da dissertação, pode-se afirmar que, ainda que se trate de um contexto social, histórico e geográfico distinto, as condições da PPL ainda restam insalubres, faltando-lhes muitas vezes o mínimo à dignidade da pessoa humana.

¹ O contexto dessa função social da prisão, apontada por Rusche e Kirschheimer (2004), remonta a transição do feudalismo para o capitalismo, na Europa Ocidental. À época, a prisão funcionada como controle da mão de obra e, de certa forma, de higienização das ruas, na medida em que a mendicância era atrelada à vadiagem. Trabalhadores tidos como ociosos, aos olhos da burguesia, eram punidos com o cárcere e levados a trabalhar sob condições de exploração, por parte do Estado e agentes privados (Alemany, 2019); “O Estado garantia aos encarcerados apenas o mínimo indispensável à reprodução de sua força de trabalho, o que tornava interessante, do ponto de vista capitalista, a exploração do trabalho carcerário em detrimento do trabalho livre, cujos salários eram considerados muito elevados. Nesse sentido, o cárcere foi utilizado pela burguesia em ascensão para manter baixos os custos com a mão de obra, num período de pequeno dinamismo do mercado de trabalho livre. O interesse econômico na administração da pena foi determinante para o desenvolvimento da moderna instituição carcerária” (Alemany, 2019, p. 15).

Cabe frisar, aqui, que a perspectiva de Rusche e Kirschhmeier (2004) acerca do modo de funcionamento das prisões no sistema capitalista, assim como sua lógica, abre caminhos para outras análises, principalmente em se tratando de diferentes realidades sócio-históricas.

Nessa direção, Michel Foucault, em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987, 1975), amplia essa discussão tocando no controle dos corpos e da disciplina da “alma”, discutindo um sistema que visada – e ainda visa – fabricar corpos dóceis e úteis, em especial, em uma sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a prisão não é apenas um lugar de contenção física, é, comumente, um espaço de produção e modulação de subjetividades, onde o controle não se exerce apenas pela força, mas por meio de uma rede sutil de dispositivos que organizam o tempo, os gestos, os corpos e os pensamentos. Neste sentido, a prisão se configura como uma engrenagem minuciosa da maquinaria disciplinar moderna, cuja função não é simplesmente punir, mas modelar. Paralelamente, a educação – tradicionalmente concebida como instrumento de libertação – nem sempre escapa a essa lógica: em certos contextos, torna-se o braço pedagógico da disciplina, funcionando como um mecanismo silencioso e eficaz de normalização.

É na tensão entre poder e saber, repressão e emancipação, que se inscreve o presente estudo, partindo da leitura foucaultiana sobre o surgimento e o funcionamento das instituições disciplinares. Assim, busca-se compreender de que modo a prisão e a escola, longe de serem estruturas autônomas, operam de forma articulada na constituição de sujeitos obedientes, produtivos e ajustados à ordem social dominante. Desde os suplicios públicos medievais até os muros discretos das prisões contemporâneas, observa-se uma transição: a dor visível e exemplar cede lugar à vigilância constante e à disciplina internalizada, àquilo que Michel Foucault (1987, p. 135) denomina como “a política dos corpos”².

A genealogia das práticas punitivas revela que o funcionamento do poder moderno não se exerce apenas pela violência física direta, mas por meio de estratégias mais eficazes e menos ostensivas, centradas na vigilância, na avaliação e na normatização dos comportamentos. A prisão moderna, segundo Foucault (1987, 1975), simboliza a racionalização do castigo, um ambiente fechado, hierarquizado, regulado por rotinas e

² A “política dos corpos” em Michel Foucault é uma expressão que aparece principalmente em *Vigiar e Punir* (1975) e em outros textos sobre biopolítica. Ela se refere a um conjunto de técnicas, saberes e práticas por meio das quais o poder atua diretamente sobre o corpo dos indivíduos, para discipliná-los, controlá-los e torná-los úteis à sociedade.

dispositivos de controle que visam à fabricação de corpos dóceis, treinados para obedecer, conformar-se e se autorregular.

Neste processo, a escola ocupa um lugar de destaque. Assim como o cárcere, ela pode impor horários, regras, punições e recompensas, ensinando não apenas conteúdos curriculares, mas, em especial, modos de ser, de agir e de sentir, conjecturando, portanto, como um dispositivo disciplinar por excelência, responsável pela formação de subjetividades ajustadas às normas sociais. Em suas salas de aula, mais do que a transmissão de saberes, opera-se a produção de identidades moldadas pela lógica da ordem, do controle e da padronização.

Sob essa perspectiva crítica, torna-se evidente que tanto a prisão quanto a escola não se limitam à função repressiva ou educativa, mas configuram-se como espaços de exercício de uma tecnologia de poder que busca controlar, domesticar e racionalizar corpos e comportamentos. Sobre isso, Foucault (1987, p. 31) alerta que esse poder não é centralizado ou evidente, mas opera em rede, de maneira difusa e capilar, sustentando as bases de um modelo de sociedade baseado na vigilância e na normatização.

Diante disso, impõe-se uma reflexão sobre os modos como esses dispositivos atuam e se entrecruzam na construção da vida social, sendo necessário compreender que a docilização dos corpos não é apenas uma consequência da privação de liberdade, mas uma estratégia histórica e socialmente legitimada, que se reproduz em diferentes esferas, inclusive naquelas tradicionalmente associadas à emancipação.

Assim, torna-se indispensável tensionar a relação entre educação e liberdade. Se, por um lado, a escola pode funcionar como instrumento de controle e padronização, por outro, ela também pode ser ressignificada como espaço de resistência e transformação. Segundo Guimarães e Sumbo (2021, p. 13), a educação, na concepção freireana, deve promover a autonomia, a liberdade e a consciência crítica dos sujeitos, permitindo-lhes atuar como agentes transformadores da realidade social. É, portanto, na contramão da pedagogia da obediência que se delineia uma proposta verdadeiramente emancipadora.

A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida a um mecanismo de remição de pena, tampouco a uma política compensatória, mas deve ser compreendida como um direito fundamental, consagrado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 205, e reafirmado na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que prevê a oferta obrigatória de ensino formal e profissionalizante no interior das unidades prisionais. Mais do que isso, deve ser reconhecida como um processo humanizador, capaz de reconfigurar trajetórias marcadas pela exclusão e pela violência estrutural.

Contudo, entre a garantia legal e sua efetivação concreta existe um abismo. A realidade das prisões brasileiras é marcada pela ausência de estrutura adequada, pela escassez de profissionais e pela baixa prioridade conferida à educação nas políticas públicas, negligência esta que revela não apenas a fragilidade da ação estatal, mas o modo como o próprio sistema penal reproduz as desigualdades que o alimentam.

É nesse contexto que a educação no cárcere pode – e deve – assumir um papel transformador. Quando orientada por uma perspectiva crítica e libertadora, ela se converte em ferramenta de reconstrução identitária, de fortalecimento da autoestima e de abertura para novas possibilidades de vida. Mesmo em um espaço de contenção física, a experiência educativa pode operar como ato simbólico de liberdade, como gesto de resistência frente à desumanização. Por isso, reafirmar o direito à educação no cárcere é reafirmar, simultaneamente, o compromisso com a dignidade humana e com os fundamentos do Estado Democrático de Direito; é reconhecer que a pena não anula a condição de sujeito de direitos e que a inclusão educacional, mesmo no contexto prisional, é um imperativo ético, jurídico e político. A responsabilidade pela garantia desse direito não recai apenas sobre o Estado, mas deve ser compartilhada com a sociedade civil, por meio de ações interinstitucionais e intersetoriais que enfrentam, de forma articulada, os mecanismos históricos de exclusão.

Com efeito, esta pesquisa propõe uma investigação crítica sobre o papel da educação na cadeia pública de Umuarama (PR), à luz das reflexões foucaultianas sobre disciplina e poder. Parte-se da hipótese de que a educação, mesmo quando atravessada por práticas normativas, ainda carrega um potencial emancipador, capaz de romper com os ciclos de invisibilidade e abandono que caracterizam a realidade da população encarcerada.

A prisão, enquanto instituição do Estado, constitui-se em um espaço de contradições profundas, sendo entrelaçada por discursos de punição e ressocialização, de controle e de direitos, de silenciamento e de expressão. No interior desses muros, onde o tempo é rigidamente medido e a autonomia é severamente limitada, resiste ainda o desejo – e a necessidade – de acesso ao conhecimento, à palavra, à formação humana. É nesse espaço, frequentemente negligenciado pelas políticas públicas e pela própria sociedade civil, que emerge uma indagação central: há lugar para a educação na prisão? Mais especificamente, existem práticas educativas ou projetos pedagógicos em curso na cadeia pública de Umuarama, no estado do Paraná, que atendam às pessoas privadas de liberdade?

A presente pesquisa parte do compromisso ético e acadêmico com o direito à educação como garantia universal e inalienável, inclusive – e, talvez, sobretudo – para aqueles que se encontram em privação de liberdade. Em consonância com os marcos legais nacionais

e internacionais que asseguram a educação – já pontuados anteriormente –, tem-se por objetivo discutir a educação no cárcere a partir de uma perspectiva foucaultiana; discutir instituições disciplinares; contextualizar os marcos legais, normativos e políticos da educação; apresentar e analisar os dados empíricos coletados na Cadeia Pública de Umuarama - Paraná (CPUMUA) e propor um recurso educacional que venha de encontro com as necessidades educacionais do ambiente pesquisado.

A educação prisional, enquanto campo de pesquisa e de intervenção, requer uma abordagem crítica e sensível, capaz de reconhecer as múltiplas camadas de exclusão que atravessam os sujeitos encarcerados. Na prisão, a negação histórica de direitos fundamentais, notadamente o direito à educação, é agravada por condições estruturais precárias, pelo estigma social e por uma lógica institucional que, muitas vezes, se opõe ao exercício da cidadania e ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana (CF/1988, art. 1º, III) – garante que mesmo a pessoa privada de liberdade não perde sua condição de sujeito de direitos. Ainda assim, são inúmeros os relatos e experiências que demonstram como a educação pode operar como instrumento de emancipação, de ressignificação da trajetória pessoal e de reconstrução de vínculos sociais.

Nas últimas décadas, importantes avanços normativos vêm consolidando o direito à educação no cárcere, como evidenciado pelas diretrizes da Lei de Execução Penal (LEP), pela criação do Plano Nacional de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (2013), e pela atuação de diversas instituições públicas e da sociedade civil. Contudo, a distância entre a letra da lei e sua efetivação concreta permanece um desafio constante. A pesquisa que ora se apresenta parte justamente dessa tensão entre o previsto e o praticado, entre o direito formal e sua vivência real.

A escolha pela cadeia pública de Umuarama como lócus investigativo fundamenta-se em sua representatividade regional e na ausência de estudos específicos sobre a realidade educacional dessa unidade. As cadeias públicas, por sua natureza provisória e por estarem sob a gestão parte da Polícia Civil e parte do DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional), são frequentemente invisibilizadas nos debates sobre educação prisional, que tendem a se concentrar em penitenciárias. Assim, esta pesquisa pretende lançar luz sobre uma realidade pouco explorada, contribuindo para a ampliação do debate e para o fortalecimento de políticas públicas mais efetivas e humanizadoras.

Além disso, o trabalho ancora-se na perspectiva da inclusão educacional como princípio estruturante de uma sociedade democrática. A efetivação do direito à educação no cárcere demanda não apenas infraestrutura e profissionais qualificados, mas, sobretudo, uma

mudança de paradigma que reconheça a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e de saberes, capaz de aprender, ensinar, criar e transformar.

Nesse sentido, a investigação propõe uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental, entrevistas semiestruturadas e visitas técnicas à unidade, com o devido respeito aos critérios éticos exigidos para pesquisas com seres humanos. O objetivo central consiste analisar criticamente os desafios da inclusão educacional no contexto prisional da Cadeia Pública de Umuarama – Paraná (CPUMUA), articulando a discussão teórica, os marcos legais e normativos, os dados empíricos da realidade investigada e a proposição de estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras voltadas à efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação prisional, oferecendo subsídios concretos para gestores, educadores, pesquisadores e membros da sociedade civil. Que possa também fomentar reflexões mais amplas sobre o papel da educação na superação das desigualdades sociais e na promoção de uma justiça verdadeiramente restaurativa.

Para melhor organização, o trabalho foi dividido em três seções. A primeira foi dedicada aos marcos históricos e características das prisões, mais precisamente, a CPUMUA – apresentando seu contexto histórico, estrutura física, perfil da população custodiada e aspectos institucionais relevantes à compreensão do ambiente educacional. A segunda seção abordou os marcos legais e normativos da educação prisional no Brasil, destacando os centrais dispositivos legais, políticas públicas e diretrizes pedagógicas que sustentam essa modalidade de ensino, bem como os desafios na implementação da educação no âmbito prisional brasileiro.

Como desdobramento do diagnóstico e análise das práticas educacionais observadas, foi proposta uma terceira seção, voltada à produção de um recurso educacional, concebido como uma estratégia pedagógica concreta que pode responder aos principais entraves identificados na unidade prisional estudada. Esse recurso, a ser elaborado com base nos dados coletados e nas demandas específicas da população privada de liberdade, buscará fortalecer o acesso à educação no cárcere e contribuir para a construção de práticas inclusivas, significativas e transformadoras.

1 MARCOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DAS PRISÕES E DA CPUMUA

Esta seção apresenta um levantamento histórico detalhado sobre a genealogia das prisões brasileiras, abordando sua evolução, desde as origens mais remotas até o cenário contemporâneo. Foram exploradas as transformações arquitetônicas e as dinâmicas sociais que moldaram o sistema prisional ao longo dos séculos. A compreensão da trajetória histórica das prisões é fundamental para analisar os desafios atuais e as perspectivas futuras do sistema carcerário.

A prisão, como forma de punição dos indivíduos, surgiu na Idade Média, quando membros do clero eram forçados a se recolher em celas para meditar e se arrepender de seus atos. Antes disso, desde tempos a.C., no Egito, os cativeiros serviam para a custódia de escravos, não como espaço para cumprimento de pena. O encarceramento, até o século XV, era visto como lugar para manter em custódia, ou seja, o indivíduo era privado de sua liberdade até receber a punição referente ao ato cometido – que muitas vezes era castigo corporal ou vingança.

A transição para a privação de liberdade como principal sanção penal, em detrimento dos suplícios e da pena de morte, não representou apenas uma “humanização”, mas uma mudança na estratégia de poder. A punição deixou de ser um espetáculo de dor para se tornar uma técnica de controle e disciplina sobre o corpo e o tempo do indivíduo, tornando-se mais eficaz e generalizada (Foucault, 1975, p. 75-76).

O surgimento da prisão como pena foi um processo gradual, marcado por instituições precursoras, tais como o Hospício de San Michel, fundado em Roma em 1703, considerado um dos primeiros estabelecimentos com finalidade correccional para jovens. Precedendo-o, a *House of Correction* (1552) em Londres e o *Rasphuis* de Amsterdã (1595), na Holanda, foram pioneiros ao introduzir o trabalho obrigatório como forma de disciplina e punição, afastando-se da mera custódia (Bitencourt, 2019).

No contexto brasileiro, o sistema penitenciário teve seu marco inicial com a Carta Régia de 1830, que determinava a construção da Casa de Correção da Corte, construção esta que só foi iniciada em 1834, no Rio de Janeiro, sendo inaugurada apenas em 1850, considerada a primeira prisão moderna do Brasil, concebida sob a influência do modelo auburniano, um sistema penitenciário surgido no início do século XIX nos Estados Unidos, na penitenciária de Auburn, no estado de Nova Iorque (Carvalho Filho, 2002).

Durante o período colonial, o Brasil, por ser uma colônia portuguesa, submetia-se às Ordenações Filipinas, um conjunto de normas instituídas por Portugal que vigorou por

séculos. Nesse sistema, a prisão não era a pena principal, mas um local de custódia para garantir o julgamento e a aplicação de outras punições, como as corporais. A ideia de prisões com celas individuais, como conhecemos hoje, só surgiria no país no século XIX (Batista, 2011)

A prisão³ como pena, no Brasil, foi identificada pelo anúncio da Constituição de 1824, estabelecida pelo movimento iluminista europeu e pelas relações sociais que configuram a chegada da Família Real, em 1808 (Raue, 2023, p. 20), que foi um marco importante ao determinar que as prisões fossem “seguras, limpas e bem arejadas”, prevendo a separação dos réus por tipo de crime e a criação de locais para que pudessem trabalhar. Anos depois, devido à persistente precariedade dos cárceres, uma Lei Imperial de 1828 organizou uma comissão para inspecionar as prisões e propor melhorias estruturais e de gestão (Bitencourt, 2019, p. 64).

O primeiro Código Penal brasileiro, datado de 1830, embora trouxesse avanços como a abolição de penas cruéis, mantinha uma profunda desigualdade em sua aplicação, fazendo clara distinção entre negros escravizados e cidadãos livres. Para um mesmo crime, as penas impostas aos escravos eram significativamente mais severas, incluindo açoites e pena de morte, que já havia sido abolida para os homens livres – o que demonstra a forte influência da estrutura social escravocrata na legislação penal da época (Carvalho Filho, 2004).

1.1 O SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL IMPÉRIO (1830-1890)

Durante o Império brasileiro, especialmente após a vigência do Código Criminal do Império de 16 de dezembro de 1830, a prisão, nas modalidades simples e com trabalho, tornou-se a principal forma de punição (Brasil, 1830). A aprovação desse código exigiu uma reestruturação carcerária, pois o número de condenados aumentaria e seria necessário construir estabelecimentos próprios para o cumprimento da pena de prisão com trabalho, que era a grande novidade legislativa (Bitencourt, 2019). Trata-se de um marco, pois introduziu a pena de prisão como a principal sanção penal, abolindo as penas cruéis e infamantes (para os não escravizados), como a tortura, e estabeleceu uma distinção entre cidadãos livres e

³ A punição, na perspectiva do materialismo histórico, para Rusche e Kirchheimer (2004), não deve ser vista apenas como uma resposta individual ao crime, mas como uma expressão das relações de classes e das necessidades econômicas da sociedade. No contexto brasileiro, ela funciona como um elemento central na reprodução da estrutura social, servindo aos interesses do capital e do Estado na manutenção da superexploração dos trabalhadores, além de reforçar as relações de poder e controle social estabelecidas historicamente. Essa visão considera a punição como uma prática social e econômica que se integra nas dinâmicas de acumulação e dominação, refletindo as contradições do modo de produção vigente.

escravizados – mesmo que os crimes fossem os mesmos, os escravizados ainda sofriam penas cruéis e desumanas. Salienta-se que a existência da escravidão no Brasil oitocentista influenciou diretamente os projetos penais. Havia uma clara diferenciação entre as punições aplicadas aos “homens de bem” e aos “indesejáveis”, o que refletia a estrutura social da época.

Ademais, as condições das prisões eram extremamente precárias, fazendo com que, em 1828, uma Lei Imperial determinasse a realização de vistorias. O primeiro relatório, de 1829, já apontava problemas como a falta de espaço e a convivência de condenados com presos que aguardavam julgamento.

Com o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela construção de cadeias e casas de prisão com trabalho foi transferida para as províncias, que, por meio de suas assembleias, passaram a ser encarregadas de determinar as verbas e o regime a ser seguido nas instituições penais. Isso resultou em especificidades regionais na estruturação prisional, refletindo as características históricas, sociais, políticas e econômicas de cada localidade.

Segundo Ferreira (*apud* Oliveira, 2024, p. 229), as mudanças políticas do período, especialmente após a promulgação do Ato Adicional de 1834, passaram por uma significativa transformação na estrutura do poder no Brasil imperial. Houve uma ampliação das competências das Assembleias Provinciais, que passaram a legislar sobre assuntos de interesse local, incluindo questões como as prisões, o que resultou em uma maior autonomia.

Tal alteração fortaleceu a autonomia dos territórios, levando a um aumento do poder dessas instituições e causando tensões com o poder central, influenciando a distribuição de competências entre os níveis estadual e nacional; destacando, ainda, que o sistema representativo foi reformulado com a introdução do bicameralismo nas Assembleias Provinciais, criando duas câmaras que representavam, de maneira mais diferenciada, os interesses locais e nacionais (Ferreira *apud* Oliveira, 2024, p. 229).

Delimitou-se, também, que essa maior autonomia das assembleias lhes deu maior controle sobre instituições de repressão, como as prisões, provocando uma influência local mais decisiva na gestão da repressão de dissidentes e na política penitenciária. Apesar dessa descentralização, Ferreira (*apud* Oliveira, 2024, p. 229) observa que o período manteve uma forte tradição repressiva, com as prisões funcionando como mecanismos de controle social, frequentemente exacerbados pelos conflitos políticos decorrentes das reformas institucionais. Assim, as mudanças políticas daquele momento refletem uma fase de transição, na qual a centralização do poder deu espaço para uma autonomia provincial ampliada, impactando

diversas dimensões da administração pública, incluindo a gestão das prisões e o controle social.

A partir da década de 1870, o Brasil começou a participar de debates internacionais sobre a reforma prisional, enviando representantes a congressos penitenciários em Londres (1872) e Estocolmo (1878). Esses eventos foram importantes para a troca de experiências e a difusão de novos modelos prisionais, como o trabalho para a reabilitação dos presos.

Já em 1850, foi criada a primeira prisão com trabalho do Império e houve um marco na tentativa de modernizar o sistema. A instituição adotou o sistema auburniano (já mencionado acima), que previa isolamento celular noturno e trabalho coletivo em silêncio durante o dia.

No final do período imperial, o novo Código Penal de 1890 aboliu as penas de morte e perpétuas, limitando à pena máxima a 30 anos; estabelecendo novos tipos de prisão, como a celular, a prisão em fortalezas e estabelecimentos militares, bem como prisões disciplinares para menores de 21 anos.

1.2 AS PRIMEIRAS REFORMAS PRISIONAIS NO SÉCULO XIX

As reformas prisionais do século XIX, no Brasil, foram marcadas por intensos debates e tentativas de modernização do sistema penitenciário, enfrentando dificuldades como o excesso de presos, condições degradantes e a ausência de uma legislação uniforme. Desde o início do século, o contexto colonial e imperial foi permeado por discussões sobre a necessidade de estabelecer um sistema mais humanizado e eficiente de punições, apoiado em princípios científicos e pedagógicos emergentes na época.

As prisões daquele período eram vistas predominantemente como depósitos de presos, nos quais permaneciam entregues à ociosidade, muitas vezes submetidos a trabalhos sem qualquer aspecto de reabilitação ou transformação social, evidenciando uma prática que preservava um caráter meramente punitivo, sem foco na reintegração do condenado (Albuquerque Neto, 2024 *apud* Salla, 1999). Tornando o conceito de prisões como depósitos humanos, refletindo a visão predominante na prática penitenciária brasileira daquela época.

Nesse cenário, as principais propostas de reforma surgiram a partir de debates em congressos internacionais, cujas influências se estenderam ao Brasil, destacando-se o papel dos Congressos Penitenciários, eventos nos quais profissionais e intelectuais discutiam os modelos de gestão prisional e apresentavam experiências de outros países, sendo o primeiro ocorrido em Londres.

O Congresso de Londres serviria para difundir, a partir de uma plataforma internacional, as normas universais para a nova política de controle social, criadas em Cincinnati. No entanto, sem levar em conta as particularidades sociais e econômicas dos países que estiveram presentes no evento. Daí a “Declaração de Princípios” ser considerada como a base de uma nova ideologia punitiva e o marco inicial da institucionalização internacional do controle social (Albuquerque Neto, 2024, p. 9).

Vasquez (2020) dispõe que, esses congressos foram fundamentais para a difusão de ideias modernas que sustentavam a implementação de modelos mais humanitários e eficientes, como o sistema de trabalho penitenciário, a separação por categorias de criminosos e a melhoria das condições materiais dos estabelecimentos. O Congresso de Estocolmo de 1878, por exemplo, promoveu a adoção de critérios internacionais na administração das prisões, incentivando a padronização das penas e a formação de um corpo de oficiais mais preparado, aspectos considerados essenciais para a reforma do sistema no Brasil (Albuquerque Neto, 2024). Ainda segundo Vasquez (2020), essas discussões refletiram uma tendência global de modernização que influenciou as políticas penitenciárias nacionais.

Contudo, a implementação dessas ideias no contexto nacional foi lenta e marcada por dificuldades financeiras, políticas e estruturais. Mesmo que o governo brasileiro participasse ativamente desses eventos internacionais, frequentemente priorizava a organização do sistema penitenciário na teoria mais do que na prática, demonstrando o abismo entre o discurso de reformas e as ações concretas. Em seus relatórios oficiais, enfatizava-se que a prioridade naquele momento era dar às prisões existentes a adequada organização antes de implementar novos sistemas, justificando a escassez de recursos como um grande obstáculo para as reformas (Albuquerque Neto, 2024).

A aplicação de um sistema que tem por fim o melhoramento moral do preso durante o tempo do cumprimento da pena deve ser feita por guardas ou agentes penetrados de sua missão, que não exclui o espírito de humanidade, a brandura no tratamento e, acima de tudo, o respeito devido à natureza moral do condenado. O cárcere não é mais considerado depósito de infelizes, que, além da privação pessoal, tem de sofrer humilhações inúteis, maus tratos, punições caprichosas pequenas tiranias de seus guardas. A experiência mostra que, em vez de lhes domar o caráter, esses meios concorrem para os irritar e levá-los a repelir quaisquer sugestões de melhoramento ou de reforma moral. A reforma das prisões pressupõe necessariamente a criação de um pessoal capaz de pôr em execução o sistema penitenciário que tiver sido aprovado.” (Relatório do II Congresso Penitenciário Internacional de Stokolmo. Anexo ao Relatório Do Ministro Da Justiça, Lafayette Rodrigues Pereira, 1878 *apud* Albuquerque Neto, 2024, p. 11).

Além disso, a caracterização do criminoso no século XIX também passou por transformações, deixando-se uma visão moralista para dar lugar a uma abordagem mais

científica, apoiada na criminologia emergente. Esse movimento refletiu uma tentativa de modernizar as prisões no país por meio de conceitos e práticas que buscavam humanizar as punições, alinhando-se às ideias europeias, embora ainda de forma precária, considerando as condições de abandono e precariedade que predominavam nas penitenciárias.

Dessa forma, as reformas do século XIX representam uma fase de debates intensos e tentativas de mudança, mesmo que muitas tenham sido implementadas de forma lenta, devido às dificuldades econômicas, políticas e culturais do período. Os congressos penitenciários tiveram papel central na disseminação de ideias modernas e na tentativa de criar um sistema penitenciário mais eficiente e justo, embora seus efeitos práticos tenham sido superficiais até o início do século XX.

1.3 O SISTEMA PRISIONAL NA REPÚBLICA BRASILEIRA

Na época da República Velha (1889-1930), as prisões no Brasil apresentavam condições precárias e eram marcadas por diversas questões relacionadas à infraestrutura, ao tratamento dos presos e às práticas de gestão penitenciária. O sistema penitenciário era influenciado por concepções mais tradicionais de punição, muitas vezes centradas na punição física e na disciplina rígida; no entanto, já começava a ser objeto de debates sobre humanização e reforma.

Conforme destacado em seu estudo, Albuquerque Neto (2024) aponta que as prisões daquele período enfrentavam problemas como superlotação, condições insalubres, falta de recursos e de um sistema penitenciário uniforme em todo o país. As penitenciárias muitas vezes funcionavam como depósitos de presos, com pouca atenção à reabilitação e ao aprimoramento moral dos internos; a administração prisional era frequentemente marcada por práticas autoritárias e violações dos direitos humanos dos detentos, com maus-tratos e humilhações, embora comesçassem a discutir formas de humanizar o sistema penal.

Um aspecto importante nesse contexto foi a influência das ideias internacionalizadas, especialmente dos congressos penitenciários, que buscavam promover a reforma e a modernização do sistema, incluindo a formação de pessoal qualificado e a adoção de novos modelos de punição, como o sistema de trabalhos forçados e a separação dos presos por categorias. A implementação dessas reformas era lenta e muitas das mudanças propostas não se consolidaram imediatamente, refletindo as dificuldades econômicas, políticas e sociais do país na época.

A administração prisional na República Velha, por sua vez, era caracterizada por um sistema rudimentar, marcado por condições insalubres, práticas de punição desumanas e uma padronização incompleta, com avanços sendo lentamente conquistados por meio de debates e congressos internacionais.

1.4 TRANSFORMAÇÕES ARQUITETÔNICAS E SOCIAIS

A evolução arquitetônica das prisões no Brasil acompanhou as tendências internacionais, refletindo mudanças nas ideias penais e nas estratégias de controle social e segurança. Inicialmente, as unidades penitenciárias brasileiras adotaram padrões influenciados pelo modelo paralelo, inspirado na arquitetura colonial e nas técnicas europeias do século XIX, como o padrão com corredor central e celas segregadas em pavimentos superiores, exemplificado pela Penitenciária do Estado de São Paulo inaugurada em 1920, considerada uma referência de excelência na América Latina.

Posteriormente, houve uma adoção do padrão radial inspirado na *Eastern State Penitentiary* dos Estados Unidos, inaugurada em 1829, que utilizava o conceito de plantão de vigilância centralizada, conquanto apresentasse problemas como inflexibilidade e dificuldade de visualização interna. Esse modelo foi substituído por estruturas híbridas que combinavam técnicas penitenciárias internacionais, influenciadas tanto pelo modelo europeu quanto pelo norte-americano, reverberando a adaptação às condições locais e às políticas penitenciárias do Brasil.

A produção arquitetônica penitenciária no Brasil, baseada ainda na primeira geração de estabelecimentos penitenciários, apresenta uma certa defasagem em relação aos modelos internacionais, permanecendo influenciada pela arquitetura de bastilha, que priorizava o controle e a segregação, enquanto as tendências contemporâneas apontam para padrões mais humanizados e racionalizados, como o sistema modular, que permite maior flexibilidade, segurança e respeito à dignidade do preso" (Esteca, 2010, p. 52).

Além disso, a arquitetura prisional brasileira evoluiu para atender às demandas de segurança, com a implementação de elementos de maior segurança, como muros altos, cercas duplas, vigilância eletrônica e instalações restritivas, além de considerar aspectos como resguardar os direitos humanos e promover condições mínimas de conforto — embora haja uma constante tensão entre segurança e humanização do espaço.

1.5 SISTEMA PRISIONAL CONTEMPORÂNEO

No século XX, as prisões passaram a ser alvo de críticas por sua reunião de funções punitivas e de exclusão social, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970. Movimentos pelos direitos humanos denunciaram condições desumanizadoras e questionaram os efeitos reprodutivos do sistema penitenciário sobre desigualdades sociais e raciais (Garcia; Silva, 2014). Como consequência, surgiram propostas de reforma e de maior atenção à reinserção social dos presos, mesmo que o sistema mantenha uma lógica punitiva presente na sociedade contemporânea.

Hoje, a discussão sobre as prisões revela contradições e desafios de uma estrutura que, muitas vezes, reforça desigualdades e pouco avança na efetiva reabilitação do condenado. A história demonstra que as prisões não só refletem as concepções de justiça de cada época, mas também operam como instrumentos de poder e controle social, não raro distantes de uma visão mais humanitária e reparadora (Foucault, 1987, 1975).

O sistema prisional contemporâneo, portanto, continua enfrentando os mesmos obstáculos, principalmente no que tange a infraestrutura, a precariedade dos estabelecimentos penais, a falta de recursos destinados a melhorias e projetos que são realmente eficazes, superlotações, falta de planejamento nas construções que visam abranger projetos educacionais, tendo penitenciárias nas quais a escola funciona em salas de aulas improvisadas e espaços inadequados.

Vê-se que as políticas públicas voltadas a sanar tais obstáculos infelizmente não dão conta da urgência que o sistema prisional apresenta. Com uma população que ultrapassa a 800 mil presos, o Brasil hoje é o terceiro no ranque de maior população carcerária do mundo, pontuando ainda mais a urgência de enfrentar o aumento dessa população e, junto a isso, fomentar políticas públicas que visam estruturar a vida da pessoa privada de liberdade a fim de prepará-la para retornar à sociedade e reestruturar suas vidas fora da atividade criminal.

Diante desse cenário, muitas iniciativas surgem, sobretudo com a construção da Lei de Execução Penal no ano de 1984, que sublinha a importância de projetos educacionais no ambiente prisional como forma de preparar o sujeito para que possa sair do sistema com maiores chances de ressocialização e reintegração à sociedade. Porém, tais ações já foram pautadas em inúmeros congressos ao redor do mundo por anos e somente agora têm sido implementadas.

Para além, a tensão entre castigo e ressocialização também está presente no imaginário social e na formação das políticas públicas de segurança. A sociedade, muitas

vezes, exige respostas rápidas e severas ao crime, o que legitima discursos punitivistas e sustenta a expansão do encarceramento em massa. Loïc Wacquant (2001) destaca que o penalismo contemporâneo está profundamente imbricado à gestão neoliberal da pobreza⁴, funcionando como instrumento de contenção das populações precarizadas. Assim, o sistema penal passa a desempenhar função de controle social mais do que de reeducação.

Apesar desse quadro, existem experiências e normativas que reafirmam o potencial da prisão como espaço de reconstrução cidadã, como programas de educação formal, profissionalização e projetos culturais que têm mostrado que a prisão pode, sim, cumprir função social positiva, desde que orientada por princípios de dignidade, respeito à pessoa humana e garantia de direitos. A efetiva ressocialização, contudo, exige uma ruptura com a lógica meramente punitiva e compromisso com políticas públicas intersetoriais.

Em síntese, a prisão, enquanto instituição moderna, encerra uma função social paradoxal: castiga e promete reintegrar. No entanto, entre o discurso legal e a realidade institucional, muitas vezes prevalece o castigo em detrimento da ressocialização. Reconfigurar essa função exige uma revisão crítica dos fundamentos da punição e um compromisso efetivo com a construção de um sistema penal que reconheça a humanidade dos sujeitos privados de liberdade.

1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS ATUAIS

Diversas políticas públicas e iniciativas têm sido implementadas para tentar mitigar os problemas do sistema prisional, embora os desafios persistam. A responsável por esse assunto é a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), que coordena ações, planos, projetos e programas que visam a prestação de assistência e a melhoria do sistema prisional, incluindo políticas de educação, trabalho, saúde e engenharia prisional. Já o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) vem atuando na humanização do sistema prisional por meio de programas como o Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP) – que busca melhorar a transparência e a organização dos dados – e a Política de Atenção a Pessoas Egressas do Sistema Prisional.

⁴ A gestão neoliberal da pobreza para Luiz Phelipe Dal Santo, "Reconsiderando a tese da penalidade neoliberal: inclusão social e encarceramento...", *Revista da Faculdade de Direito*, 2020, v. 44, p. 8, consiste na substituição de políticas de bem-estar social por ações disciplinares e punitivas, como o trabalho condicional (workfare) e a expansão do sistema penal (prisonfare), que têm por objetivo controlar e criminalizar os pobres, ao invés de protegê-los.

As audiências de custódia, implementadas para garantir que o preso em flagrante seja apresentado a um juiz em até 24 horas, têm como objetivo assegurar o controle judicial imediato da legalidade da prisão, verificar possíveis casos de tortura ou maus-tratos e avaliar a necessidade da manutenção da prisão preventiva, buscando reduzir o número de prisões provisórias e promover maior respeito às garantias fundamentais previstas no ordenamento jurídico. Os programas de educação e profissionalização buscam, por sua vez, reunir esforços para ampliar a oferta de atividades educacionais e de profissionalização dentro dos estabelecimentos penais, objetivando preparar os detentos para o retorno à sociedade.

1.7 HISTÓRIA DA CPUMUA – CADEIA PÚBLICA DE UMUARAMA (PARANÁ)

A região de Umuarama fazia parte da colonização promovida pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), fundada entre 1925 e 1927, por capital britânico, para parcelar terras e incentivar a ferrovia e o cultivo do café. O distrito de Umuarama foi oficialmente criado em 24 de abril de 1955, inicialmente subordinado a Cruzeiro do Oeste. Sua emancipação só ocorreu em 26 de junho de 1960, pela Lei 4.245, sendo o município instalado em 15 de novembro de 1960, sob a gestão do primeiro prefeito, Hênio Romagnolli.

A Cadeia Pública de Umuarama (CPUMUA) integra a 6ª Regional Administrativa da Polícia Penal do Paraná (PPPR) e está situada na Avenida Rondônia, 3299, Zona VII. O cadastro oficial descreve a unidade como destinada à custódia de pessoas privadas de liberdade (PPL) do sexo masculino e indica a existência de uma estrutura para videoconferência, refletindo a incorporação de procedimentos mais recentes de gestão penal.

Relatos institucionais do Ministério Público do Paraná (MPPR) sobre a realidade local no ano de 1970 registram que a referida cadeia pública era uma construção de madeira, com condições consideradas precárias. A narrativa ressalta, de forma vívida, a fragilidade estrutural daquele estabelecimento, quadro alinhado ao padrão de carceragens rudimentares que marcou a interiorização do sistema prisional paranaense no período.

A literatura jornalística local aponta que a instituição, hoje conhecida como CPUMUA, foi erguida há “mais de 30 anos” (referência publicada em 2019), sugerindo que a consolidação da atual estrutura física remonta, grosso modo, aos anos de 1980. Desde então, a carceragem da cidade passou a cumprir o papel de custódia de presos provisórios da comarca, articulada ao trabalho da 7ª Subdivisão Policial (7ª SDP).

A partir de meados da década de 2010, a CPUMUA tornou-se emblemática quanto ao cenário de superlotação e de exigências de adaptação estrutural. Em março de 2015, o

Ministério Público ajuizou uma Ação Civil Pública requerendo a interdição da unidade, apontando riscos e falta de condições adequadas – medida que resultou em interdição parcial, ainda que com efeitos práticos limitados diante da carência de vagas regionais.

No final de setembro de 2017, a cadeia registrou uma rebelião que se estendeu por cerca de quinze horas, encerrada com a atuação de órgãos de segurança e do sistema de justiça, episódio que motivou a interdição de uma das galerias e acentuou a pressão por um novo estabelecimento de custódia na região.

Em 2018, reportagens locais apontavam população carcerária na ordem de 235 pessoas para uma capacidade declarada de cerca de 60, evidenciando sobrecarga estrutural e humana. O debate público sobre a construção de uma “Casa de Custódia” em Umuarama intensificou-se naquele ano, com visitas técnicas de vereadores ao interior da cadeia e mobilização de moradores em torno de possíveis locais para a nova unidade.

No plano estadual, mudanças normativas alteraram o regime de gestão das carceragens. Em 7 de novembro de 2018, o Decreto Estadual nº 11.614 autorizou a transferência imediata de 37 setores de Carceragem Temporária (SECAT) das Delegacias de Polícia para o então Departamento Penitenciário (DEPEN), incluindo a 7ª SDP (Umuarama). Em 2020, um novo ato ampliou a transferência a outras carceragens, consolidando a migração da gestão para o sistema penitenciário. Esses marcos deslocaram, progressivamente, a custódia de presos provisórios da órbita da Polícia Civil para o Depen/PR.

A reforma constitucional estadual de 25 de outubro de 2021 instituiu o Departamento de Polícia Penal no Paraná, acompanhando a Emenda Constitucional Federal nº 104/2019. Em 2022, a Lei Complementar nº 245 estruturou o Quadro Próprio da Polícia Penal (QPPP), convertendo cargos e consolidando a nova carreira, o que impactou a padronização de procedimentos e a gestão das cadeias públicas – CPUMUA incluída.

No âmbito regional, dezembro de 2024 marcou a inauguração da nova sede da Regional Administrativa da Polícia Penal em Umuarama, com o Complexo Social e um Posto Avançado de Monitoração Eletrônica. Tal reforço institucional aponta para uma maior capacidade logística e de gestão na R6, com potencial de repercussão positiva sobre a CPUMUA e as articulações de custódia, monitoração e atenção social aos apenados na macrorregião Noroeste.

Ainda que a construção de uma “Casa de Custódia” na cidade tenha sido discutida e utilizada como horizonte para descongestionar a cadeia pública local, o histórico de 2019 mostra que, enquanto tais obras não avançam, a CPUMUA recebeu apenas intervenções

emergenciais (“remendos”), cenário típico de adequações incrementais em unidades antigas e sobrecarregadas.

Assim sendo, a trajetória da Cadeia Pública de Umuarama reflete, em escala local, o movimento mais amplo de profissionalização e reordenamento do sistema penal do Paraná. De uma cadeia de madeira, precária, registrada no início da década de 1970, a unidade caminhou para uma estrutura de alvenaria que, na década de 2010, experimentou forte pressão de superlotação, episódios de rebelião e intensa judicialização. Os marcos normativos de 2018-2022 – especialmente a transferência das carceragens ao DEPEN e a criação da Polícia Penal – e a recente estruturação regional (2024) compõem um novo arranjo institucional que busca, gradualmente, corrigir gargalos históricos de infraestrutura e gestão. No entanto, a efetividade dessas mudanças depende da abertura de vagas regionais, da manutenção predial contínua e da integração com políticas de educação, trabalho e assistência – dimensões indispensáveis para reduzir reincidência e qualificar a execução penal também no âmbito da CPUMUA.

O histórico das prisões no Brasil está profundamente entrelaçado às lutas por direitos e à construção de políticas públicas que buscam alcançar a população privada de liberdade. Nesse percurso, torna-se imprescindível compreender os marcos legais que se consolidaram ao longo do tempo, pois eles não apenas representam conquistas significativas da sociedade civil e do Estado democrático, mas também servem como alicerce para a formulação de novas políticas e estratégias de inclusão. No entanto, compreender esses avanços exige igualmente reconhecer os desafios estruturais e pedagógicos que ainda permeiam o ambiente prisional brasileiro, onde a efetivação do direito à educação – assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal – permanece tensionada entre garantias formais e dificuldades práticas. Assim, conhecer tais marcos não é apenas um exercício histórico-jurídico, mas uma condição fundamental para problematizar os limites e potencialidades da educação no cárcere e repensar caminhos que possam ressignificar a vida dos sujeitos privados de liberdade.

2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL O BRASIL

A educação no contexto prisional configura-se como um direito fundamental e inalienável da pessoa humana, assegurado por uma série de dispositivos legais nacionais e internacionais. No Brasil, o reconhecimento formal da educação como direito da população carcerária consolidou-se progressivamente, por meio de legislações específicas, diretrizes educacionais e políticas públicas voltadas à inclusão social de pessoas privadas de liberdade. A seguir, delineiam-se os principais marcos legais e normativos que estruturam a oferta educacional nas unidades prisionais brasileiras.

O ponto de partida para a compreensão do direito à educação no cárcere encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual, em seu artigo 5º, assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e estabelece, no inciso XLIX, que é garantido ao preso o respeito à integridade física e moral (Brasil, 1988). O artigo 205 da mesma Carta Magna dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, reafirmando sua natureza universal. Portanto, ainda que privados de liberdade, os sujeitos encarcerados permanecem como titulares de direitos fundamentais, entre eles, o acesso à educação.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) constitui o principal instrumento normativo que regula a educação no Brasil. A LDB estabelece, em seu artigo 4º, inciso VII, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Tal prerrogativa estende-se à população carcerária, consolidando a responsabilidade do Estado em assegurar condições adequadas para a oferta educacional dentro das unidades prisionais (BRASIL, 1996).

Outro marco relevante é a Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), que dispõe sobre a organização da execução penal no país. Em seu artigo 17, determina-se que “a educação do preso compreende a instrução escolar e a formação profissional”, sendo obrigatória a presença de escolas nas penitenciárias, conforme o artigo 18. A LEP, portanto, institucionaliza a educação como componente da execução penal, vinculando-a aos objetivos de ressocialização e reintegração social (Brasil, 1984).

A esse conjunto normativo soma-se a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de

Educação nas Prisões. Essa resolução estabelece princípios, objetivos, formas de organização e procedimentos pedagógicos específicos, pautados na articulação entre os sistemas de ensino e os sistemas de justiça criminal. Entre os princípios que regem a educação prisional destacam-se: a equidade, a garantia de acesso, permanência e qualidade, a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2010).

Nessa direção, a implementação de políticas educacionais no sistema prisional ganhou reforço com a criação do Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PNESP), lançado em 2013 pelo Ministério da Educação em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). O PNESP visa garantir o acesso à educação básica e à educação profissional às pessoas privadas de liberdade, por meio da ampliação da oferta, da articulação interinstitucional e do desenvolvimento de políticas públicas específicas (Brasil, 2013).

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Meta 9, estabelece como diretriz a “elevação da escolaridade da população brasileira, especialmente da população rural, das regiões Norte e Nordeste e da população privada de liberdade”, evidenciando o reconhecimento da educação prisional como parte integrante da política nacional de inclusão educacional (Brasil, 2014).

No campo internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ambos ratificados pelo Brasil, afirmam que a educação é um direito universal e deve ser garantida sem discriminação de qualquer natureza. A Regra de Mandela nº 104, das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (2015), estabelece que “as pessoas presas devem ter acesso à educação, com ênfase especial na alfabetização, formação profissional e programas de reintegração social” (Nações Unidas, 2015). Dessa forma, a educação prisional configura-se como uma obrigação legal do Estado brasileiro, sustentada por um robusto arcabouço normativo e por princípios democráticos que afirmam a dignidade da pessoa humana. Ao integrar-se às políticas de educação inclusiva, a educação nas prisões torna-se instrumento de cidadania, equidade e justiça social, rompendo com as lógicas de exclusão que historicamente caracterizaram o sistema penal.

A concretização do direito à educação no ambiente prisional, embora juridicamente assegurada, encontra-se atravessada por inúmeros entraves de ordem estrutural, institucional e cultural que dificultam sua efetivação plena. Esses desafios não apenas revelam a distância entre o ideal normativo e a realidade empírica, como também denunciam os limites do sistema penal brasileiro em garantir os direitos fundamentais da população privada de liberdade.

Trata-se, pois, de um campo permeado por contradições históricas e tensões sociopolíticas, em que a educação, frequentemente, é relegada a uma posição secundária frente ao caráter punitivista das políticas de encarceramento.

O poder não é somente uma estrutura repressiva, mas sim uma rede de relações que produz efeitos de mercado e de verdade sobre os corpos, as almas, as práticas sociais. Assim, o sistema penal, enquanto dispositivo de poder, não apenas prende, mas também produz subjetividades e define o que é considerado como normal ou desviado (Foucault, 1987, p. 142).

Este contexto cristaliza que o sistema penitenciário não é apenas um mecanismo punitivo, mas um dispositivo que molda subjetividades e produz verdades sobre os indivíduos, o que pode explicar as contradições na efetivação do direito à educação dentro das prisões, reforçando a visão foucaultiana de que o poder atua de maneira difusa e produz efeitos no corpo social e no corpo individual, evidenciando os limites do sistema penal em garantir direitos fundamentais, como a educação, frente ao caráter punitivista das políticas personalizadas.

Um dos principais obstáculos reside na precariedade da infraestrutura física dos estabelecimentos penais. Muitas unidades carecem de espaços adequados para a realização de atividades pedagógicas, não dispondo de salas de aula apropriadas, bibliotecas, materiais didáticos ou recursos tecnológicos básicos. Tal deficiência compromete não apenas a qualidade do ensino ofertado, mas também o próprio acesso ao processo educativo por parte dos apenados.

Além disso, a insuficiência de profissionais representa um grave entrave. A carência de docentes e agentes penitenciários preparados para atuar no contexto específico da prisão demanda formação continuada e sensibilidade quanto às particularidades do ambiente prisional e dos sujeitos nele inseridos. A ausência desses profissionais, aliada à insegurança institucional, dificulta a continuidade pedagógica e prejudica a construção de vínculos entre educadores e educandos.

[...] o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (Brasil, 2010, p. 14 *apud* Santos; Peralta, 2024, p. 14).

Do ponto de vista da gestão pública, observa-se uma fragilidade na articulação entre as secretarias de educação e os órgãos responsáveis pela administração penitenciária. A

ausência de políticas intersetoriais efetivas e de financiamento adequado compromete a implementação de programas educacionais consistentes, duradouros e com metas razoáveis. Em muitos casos, a oferta de educação ocorre de maneira episódica, desarticulada e dependente de iniciativas pontuais ou convênios isolados.

Outro desafio de natureza simbólica e cultural é a persistência de uma visão estigmatizante acerca da pessoa privada de liberdade. O imaginário social, frequentemente incorporado pelos próprios agentes estatais, tende a naturalizar a exclusão das pessoas privadas de liberdade (PPLs), concebendo-as como sujeitos indignos de direitos. Essa lógica punitiva, alimentada por discursos midiáticos e por políticas de segurança pública repressivas, colide frontalmente com a perspectiva dos direitos humanos, desvalorizando iniciativas educativas e reduzindo sua legitimidade institucional.

Finalmente, é importante considerar os desafios subjetivos enfrentados pelas próprias pessoas privadas de liberdade. Muitas delas carregam trajetórias marcadas pela evasão escolar, exclusão social e desvalorização simbólica do conhecimento, o que pode gerar resistência ou desmotivação diante das atividades educativas. Com efeito, torna-se imprescindível que os projetos pedagógicos sejam construídos com base em metodologias participativas, dialógicas e contextualizadas, respeitando os saberes e as vivências dos sujeitos encarcerados.

A superação desses desafios exige, portanto, uma atuação multissetorial, comprometida com a transformação das estruturas institucionais, a valorização da educação como política pública estratégica e a afirmação intransigente da dignidade da pessoa humana, independentemente de sua condição jurídica. Somente assim será possível romper com o ciclo de invisibilidade que historicamente marca o cárcere e construir caminhos para uma justiça social verdadeiramente inclusiva.

Contudo, vale ressaltar que a existência de um marco legal avançado não se traduz automaticamente em sua efetividade. O hiato entre a normatividade e a realidade, já apontada anteriormente, evidencia que o direito à educação no cárcere permanece, em grande medida, como promessa não realizada. Isso desafia o Estado brasileiro a promover políticas públicas coerentes, financiadas e monitoradas, capazes de garantir a concretização desse direito em sua integralidade. Assim, reafirmar o compromisso com a educação no cárcere, à luz do marco legal vigente, não é apenas uma exigência constitucional e internacional, mas também uma resposta ética e política à histórica negação de direitos que afeta as populações prisionais. A efetivação desse direito demanda não somente o cumprimento da lei, mas a superação de

paradigmas excludentes e a construção de uma cultura de direitos humanos que reconheça, no preso, um sujeito pleno de direitos e de potencialidades educativas.

O ambiente prisional, com suas especificidades e tensões, representa uma arena de disputas simbólicas e políticas, em que a efetivação do direito à educação enfrenta resistências institucionais, barreiras estruturais e desafios epistemológicos. Ainda assim, é no reconhecimento do sujeito privado de liberdade como cidadão que se funda a legitimidade da luta pela educação como prática libertadora. Antes de ser benefício ou instrumento de controle, a educação é ferramenta de emancipação, cuja presença no cárcere rompe com a lógica excludente historicamente presente no sistema penal.

2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA PRISÃO: ENTRE O CASTIGO E A RESSOCIALIZAÇÃO

A prisão, enquanto instituição penal, desempenha um papel ambíguo na sociedade contemporânea, oscilando entre as funções de punição e ressocialização dos sujeitos. Historicamente concebida como mecanismo de contenção e disciplina, evoluiu sob distintas racionalidades punitivas, refletindo valores sociais, políticos e culturais de cada época. No entanto, a tensão entre castigar e reintegrar permanece no cerne das discussões sobre a função social do encarceramento.

A emergência da prisão como pena principal data do século XVIII, em meio à transição das penas corporais para sanções privativas de liberdade. Como descreve Foucault (1987, 1975), a prisão surge como dispositivo de poder que visa disciplinar os corpos e produzir subjetividades conformadas às normas sociais. Nesse sentido, o castigo assume forma mais “higiénica” e racionalizada, promovendo a normatização das condutas através da vigilância constante e do controle institucionalizado. Desse modo, não apenas pune, mas educa, normaliza e produz sujeitos.

No contexto jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLVII, veda a imposição de penas cruéis e, no inciso XLIX, garante o respeito à integridade física e moral do preso (Brasil, 1988). Complementarmente, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) define, em seu artigo 1º, que a execução penal tem por objetivo “efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984). Essa determinação confere à prisão uma função ressocializadora, que vai além do castigo retributivo.

Contudo, a efetiva materialização dessa finalidade ressocializadora encontra-se comprometida por condições estruturais precárias e por uma cultura institucional pautada pela

punição. Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) evidenciam a superlotação das unidades prisionais, a escassez de atividades educativas e laborais, bem como a frequente violação de direitos fundamentais. Nessas condições, a prisão tende a reforçar o ciclo de marginalização ao invés de promover a reintegração social.

Isto posto, “Ora sendo vista como semelhante à finalidade do hospital, ora como a da escola, a função da prisão passa a ser designada por terapêutica, cura, recuperação, ato regenerativo, readaptação, ressocialização, reeducação” (Foucault, 2000, p. 16 *apud* Julião, 2010, p. 529). Historicamente, pode-se dizer que o encarceramento tem efeitos de “limpeza” das mazelas sociais, escondendo e excluindo a PPL, tratando-a como um sujeito que deve se recuperar dos crimes que cometeu, de sua conduta errante. No entanto, não raro, ignora-se que a criminalidade reflete condições sociais e econômicas de pessoas que vivem, em sua grande maioria, à margem da sociedade. Então, tratar de ressocialização, de uma suposta cura moral, precisa considerar problemas sociais estruturais, como o racismo e a luta de classes, ou seja, fazer justiça social (Julião, 2010).

Ao analisar o cenário contemporâneo, observa-se que o Estado criminaliza a miséria, não sendo a prisão um espaço de reabilitação, mas um lugar de exclusão. Para Julião (2010), essa lógica é reflexo de um modo de gestão estadunidense, cuja política de segurança é agressiva, sob a justificativa de que é preciso manter o controle policial e penitenciário. Com efeito, os mais vigiados e punidos são os mais jovens, de classes pobres, com pouca ou sem nenhuma escolaridade, que acabam por ser insistentemente estigmatizados.

A partir disso, Julião (2010) afirma que se deixa de lado o ideal de ressocialização e volta-se para a segregação. Desse modo, não se busca reabilitar e preparar a PPL para retornar à sociedade, mas naturalizar seu lugar social de delinquência: “Conforme já denunciara Foucault (2000), a reforma do Direito Judiciário nunca teve o objetivo de fundar um novo direito de punir, mas de estabelecer uma nova economia do poder de castigar. A reforma do Direito Criminal, segundo ele, é uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, seguindo modalidades que aumentem os efeitos, diminuindo o custo econômico” (Julião, 2010, p. 534).

A pesquisa de Julião (2010), mais precisamente quando trata do papel da escola no cárcere, afirma que a educação reduz significativamente a reincidência penitenciária. No entanto, suas entrevistas apontam algumas problemáticas, como a falta de reconhecimento de que o espaço escolar na prisão é importante, pensamento compartilhado pelos internos; eles relatam que não encontram sentido no estudo, “não conseguem visualizar as potencialidades da educação para a sua vida, principalmente extramuros” (Julião, 2010, p. 538). Essa resposta

cristaliza problemas sociais estruturais, que atravessam culturalmente os sentidos da educação em uma sociedade desigual, entre outros problemas que recaem sobre a educação e seus profissionais.

Ademais,

Várias foram as explicações sobre os motivos que levam os internos a não estudar no cárcere. Dentre elas destacam-se: porque se consideram velhos demais para estudar; porque não conseguem conciliar o estudo com outras atividades desenvolvidas na unidade (principalmente o artesanato e as atividades da igreja); porque não têm disposição para se dedicar aos estudos; porque não têm oportunidades, já que a escola é oferecida para alguns, excluindo principalmente os internos que estão no “seguro”; e por inadequação da proposta pedagógica e metodológica da escola. Vale lembrar que, por não existir uma proposta pedagógica para a execução penal nas unidades, muitas são as dificuldades para conciliar a realização de mais de uma atividade no cárcere (Julião, 2010, p. 538).

Este trecho revela que a baixa adesão ao estudo não decorre apenas de um desinteresse individual, mas de uma falha na gestão da execução penal e da precariedade dos recursos destinados à educação no cárcere. A realidade descrita destaca a importância e a ausência de uma proposta pedagógica institucionalizada para o contexto, frisando que as políticas públicas, nesse cenário, são tratadas de forma deficiente. Além disso, evidencia-se que as propostas que ocorrem falham pois não se conectam com a realidade dos internos, sendo as atividades vistas como feitas para “passar o tempo”, “ocupar a mente”, não atingindo a ideia de transformação da realidade social.

Diante da relevância do estudo de Julião (2010), consideramos aqui os seus resultados destacados: há uma ausência de diretrizes nacionais para o tratamento penitenciário, que tratam sobretudo da educação; há uma ausência de unidade nas ações educacionais que são desenvolvidas, afetando sua coerência em cada contexto; conclui-se que as ações educacionais e profissionalizantes que são de fato desenvolvidas ocorrem de forma precária, sem recursos e em espaços improvisados; há falta de informações acerca do perfil biopsicossocial dos internos e profissionais que atuam nas instituições penitenciárias; os profissionais presentes nesses espaços comumente não têm formação adequada para atuação; não há mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais promovidos pelas instituições públicas.

2.2. POR QUE EDUCAR NO CÁRCERE? ARGUMENTOS TEÓRICOS

A educação no cárcere, mais do que um direito legalmente garantido, constitui uma exigência ética, política e social diante do papel que o sistema prisional ocupa na reprodução das desigualdades. A pergunta “por que educar no cárcere?” mobiliza um amplo campo de debate teórico que envolve as noções de justiça social, direitos humanos, reconhecimento, emancipação e resistência. Ao longo das últimas décadas, vários teóricos têm refletido sobre a função transformadora da educação e sobre seus limites em contextos marcados pela coerção institucional.

A partir de uma perspectiva crítica, Paulo Freire (1987) defende a educação como prática de liberdade, ou seja, como um ato dialógico e conscientizador que possibilita aos oprimidos a leitura crítica do mundo e a construção de novos horizontes de existência. Em contextos prisionais, essa visão adquire especial relevância, pois o sistema penal tende a desumanizar os sujeitos, reduzindo-os à sua condição de condenados. Assim, educar no cárcere é afirmar a humanidade das pessoas privadas de liberdade que lá se encontram, reconhecendo-os como sujeitos históricos e portadores de saberes.

O filósofo alemão Axel Honneth (2003), ao desenvolver a teoria do reconhecimento, argumenta que a realização da autonomia individual está condicionada à experiência de reconhecimento em três esferas: amor, direito e solidariedade. A privação de liberdade, contudo, rompe com essas três dimensões, impondo a negação da identidade social do indivíduo. A educação, nesse contexto, pode funcionar como meio de reconstrução do reconhecimento social, oferecendo às PPLs um espaço de valorização, escuta e reinserção simbólica na comunidade.

Do ponto de vista sociológico, Loïc Wacquant (2001) sustenta que o sistema penal, nos moldes atuais, funciona como um mecanismo de gestão da marginalidade urbana, resultado do encolhimento das políticas sociais e da ascensão de um Estado penal. A prisão, longe de ser um espaço de reeducação, converte-se em instrumento de contenção de populações vulneráveis. Nesse sentido, a educação carcerária se torna um ato de resistência política, pois subverte a lógica do enclausuramento pela construção de novas possibilidades de pertencimento social.

A despeito de todos os discursos em torno da dignidade da PPL, a educação no cárcere também deve ser compreendida como parte do projeto de justiça restaurativa, que propõe a reconciliação entre sujeito, comunidade e o sentido da pena. Nesse sentido, Howard Zehr (2008) afirma que a punição deve abrir espaço para a reflexão, a responsabilidade e a reintegração. A educação, nesse modelo, atua como elemento central na reconstrução de vínculos e na promoção da autonomia cidadã.

No campo das teorias da reprodução, autores como Bourdieu e Passeron (1975) alertam para o risco de a escola funcionar como instância de legitimação da desigualdade social. Transferida ao contexto prisional, essa crítica indica que a educação no cárcere pode ser instrumentalizada como mecanismo de controle e docilização. Por isso, é imprescindível que a prática pedagógica nesse contexto seja crítica, emancipadora e voltada para a valorização dos saberes e experiências dos sujeitos.

Em suma, os argumentos teóricos para educar no cárcere atravessam diferentes correntes do pensamento social e pedagógico. Seja como prática de liberdade, experiência de reconhecimento, resistência à marginalização ou instrumento de reconstrução cidadã, a educação nas prisões se configura como dimensão essencial para a afirmação da dignidade humana e para a construção de uma sociedade menos excludente.

Isto posto, Marc De Maeyer (2013) trata da incoerência da relação entre educação e prisão, uma vez que a natureza da prisão é intrinsecamente antieducativa. O desafio reside em apresentar ao interno a perspectiva de que a educação, na verdade, não serve apenas para instrução ou reeducação, entre outros significados que podem ser atribuídos a ela, mas para que se possa encontrar dignidade e construir sentidos à vida.

Como discutido anteriormente, é comum que se tome a educação no cárcere como algo para preencher o vazio do tempo e da mente, para combater o ócio; ou, ainda, para atingir a remição; para que os sujeitos privados de liberdade sejam vistos com bons olhos. Essas compreensões afastam o sentido grandioso da educação como prática de liberdade e transformação da realidade social. Para Maeyer (2013, p. 36), essas problemáticas não permitem que a educação cumpra o seu papel, muitas vezes operando o “desaprendizado”, na medida em que a obediência pregada retira do sujeito a capacidade de tomar decisões e construir raciocínios: “A prisão solicita e impõe atitudes, condicionamentos, comportamentos. O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformará, obedecerá à sua condição de detento: faltivo punido”.

Cabe ao educador, nesse contexto, lembrar-se de que ele não é um agente que pune; não deve se confundir com guardas ou o poder judiciário.

- deve reivindicar sua especificidade em termos de estatuto, de abordagem e de conteúdo. Deverá se assegurar de que seu local só é acessível aos educandos. Os guardas não estão presentes (no máximo do lado de fora, se as medidas de segurança o exigirem);
- deve trabalhar em sinergia: trabalhando no nível da educação permanente, cooperará com programas de educação em saúde, na resolução de conflitos, com a educação parental, etc.;

- deve poder garantir que as falas dos detentos, assim como suas “performances educativas” fiquem no interior do grupo e não constituam, de uma maneira ou de outra, o dossiê penal (Maeyer, 2013, p. 40).

Essa ótica defende que a instituição prisional deve reconhecer o caráter educacional e assegurar o seu processo, que se distancia da lógica disciplinar do cárcere. Ainda, a ausência de guardas no espaço educacional deve ocorrer para que o interno seja colocado na posição de educando, permitindo-lhe, ainda que provisoriamente, uma identidade social e afetiva para além de seus crimes e sentenças. É assim que poderá reencontrar sua dignidade e compreender o papel do aprendiz. Maeyer (2013) destaca, também, que é crucial que as falas dos alunos não sejam usadas em dossiês penais, pois é o que garante a autenticidade das trocas e a confiança mútua. Assim, sublinha que a educação é um direito humano fundamental e um dever do Estado, criticando a privatização do ensino prisional e frisando que a educação é um caminho mais barato do que a repressão.

2.3 BARREIRAS ESTRUTURAIS: O ESPAÇO PRISIONAL COMO TERRITÓRIO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL

Historicamente, a estrutura das instituições prisionais respondeu a mudanças de pensamento ligadas ao capitalismo e a discursos de “humanização” dos sujeitos. Viu-se a transição do suplício público e a exposição da dor como espetáculo para a privação da liberdade, em espaços de vigilância dos corpos que visavam a “correção da alma” (Foucault, 1987, 1975). Foi a partir do século XVIII que o modo de punir se modificou diante de novas compreensões, tais como a de que era preciso fazer com aquele que comete crimes passasse por um processo de exame de comportamento; o foco deixou de ser o castigo físico e passou a ser o castigo da alma. O que ocorreu, portanto, foi uma mudança de tecnologias de poder com a Reforma Jurídico-Penal. Se antes um criminoso era punido pelo poder soberano, agora ele passa a ser punido pelo Estado em defesa da sociedade, por ter quebrado pactos sociais (Foucault, 1987, 1975; Esteca, 2010).

Consoante Esteca (2010), em uma história das prisões, é importante retomar alguns projetos arquitetônicos penitenciários, a fim de compreender seu funcionamento e a lógica sob a qual operavam. Atribui-se as primeiras prisões após a reforma a lugares como mosteiros e conventos, pois lá seria possível “reconhecer os próprios pecados, abominá-los e propor-se a não tornar a incorrer neles” (Miotto, 1992, p. 25 *apud* Esteca, 2010, p. 26-27); também casas de correção – como Bridewell (1552), na Inglaterra, a Casa de Correção São Miguel (1703),

em Roma, e a Casa de Força de Ghent (1773), na Bélgica –, cujos ambientes pregavam a importância do silêncio, do trabalho e da fé no processo de recuperação.

Nessa mesma época, inspirados pelos discursos reformistas, delitos foram associados a pessoas de classes mais pobres e o processo criminal passou a exercer um abuso de poder, ficando evidente que as pessoas à margem recebiam punições mais severas do que aquelas mais abastadas. Ainda que a lógica reformista tivesse sido criticada, o sistema prisional foi tido como um sucesso, dando espaço para tecnologias de poder como a flamenga, a auburniana e a filadélfica (Esteca, 2010; Foucault, 1987, 1975).

Dentre as instituições prisionais mais famosas por sua arquitetura, destacamos a Penitenciária Estadual do Oriente da Filadélfia (*Eastern State Penitentiary*) (EUA), e seu método de “reforma”, que consistia no isolamento absoluto e perpétuo, no qual o sujeito não saía da cela; supria suas necessidades sempre sozinho. Contudo, Foucault (1987, p. 144) destaca que o isolamento total não ocorria com todos os prisioneiros, mas àqueles que “merecem uma punição especial”. O objetivo dessa tecnologia de poder afirmava que o silêncio e a solidão fariam com que o criminoso fizesse um exame de consciência. A estrutura arquitetônica em forma de estrela, ou figura geométrica radial (Figura 1), para Esteca (2010), foi muito utilizada na América Latina no século XIX; o autor afirma que essa referência passou a substituir o panóptico.

Figura 1 – Fotografia feita por drone da Penitenciária Estadual Oriental de Philadelphia



Fonte: DREAMSTIME. Penitenciária Estadual Oriental em Filadélfia de cima: sobrevoando prisão Philadelphia – fotografia do drone prisional. Disponível em:

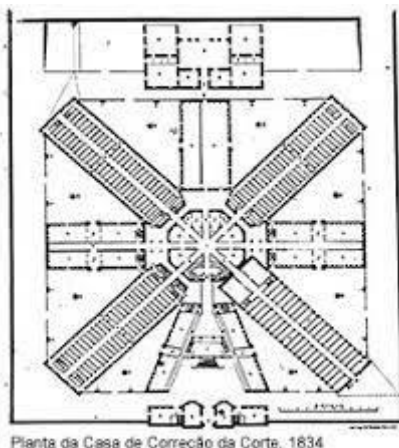
<https://pt.dreamstime.com/penitenci%C3%A1ria-estadual-oriental-em-filad%C3%A9lfia-de-cima-sobrevoando-pris%C3%A3o-philadelphia-fotografia-do-drone-prisional-image270727093>. Acesso em: 2 jun. 2026.

No Brasil, ela foi reproduzida no Rio de Janeiro, em 6 de julho de 1850, pelo Decreto nº 678,

[...] que também aprovou o seu primeiro regulamento, com o objetivo de ser uma prisão modelo do Império, onde se executaria a pena de prisão com trabalho, sendo considerada uma das “obras mais úteis e necessárias ao País pela influência do sistema penitenciário sobre os hábitos e a moral dos presos” (BRASIL, 1836, p. 28). (Pessoa, 2014).

Embora o Arquivo Nacional afirme que o modelo da Casa de Correção da Corte (Figura 2) do Rio de Janeiro seja inspirado no panóptico, vê-se que está mais próximo do modelo radial, como a Penitenciária Estadual Oriental de Philadelphia.

Figura 2 – Casa de Correção do Rio de Janeiro (1834)



Fonte: ARQUIVO NACIONAL. **Casa de Correção**. Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Imperial. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/268-casa-de-correcao>. Acesso em: 28 fev. 2026.

Sua arquitetura, assim como o método de tratamento dado ao sujeito prisioneiro, causavam sofrimento extremo, levando a doenças mentais e suicídios. Nesse sentido, a punição não era espetacularizada, mas ainda havia o suplício físico.

Ainda de acordo com Esteca (2010), as instituições penais na América Latina produziram diferentes arquiteturas penitenciárias mesclando técnicas, sob forte influência da política prisional estadunidense e europeia. Outro modelo muito reproduzido aqui foi baseado na prisão de Fresnes (1898), na França.

Figura 3 – Fresnes Prison



Fonte: Frank Falla Archive. Disponível em: <https://www.frankfallaarchive.org/prisons/fresnes-prison/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

Esteca (2010), acerca dessas estruturas arquitetônicas, em especial, a técnica filadélfica e de Fresnes, conclui que essas prisões representam marcos na transição para o modelo jurídico-penal moderno, estabelecendo diferentes formas de organizar o espaço para o funcionamento do poder disciplinar. O primeiro facilitava o isolamento celular absoluto e o silêncio, bem como o olhar dos guardas, mas apresentava dificuldade quando era necessário fazer ampliações, o que gerava altos custos. O segundo, por sua vez, permitia que homens, mulheres e crianças fossem categorizados e separados; também foram pensados espaços destinados aos cuidados da saúde, educação e trabalho, inspirando a construção da Penitenciária do Estado de São Paulo de 1920.

Em termos comparativos, enquanto o modelo da Filadélfia focava na atomização do indivíduo para evitar más influências, o modelo de Fresnes permitiu uma organização mais complexa e funcional, voltada à readaptação social. Apesar de uma mudança de pensamento em relação ao tratamento dado às PPLs, essas prisões têm efeitos de isolamento e excesso de vigilância, desumanizando a vida e o tempo dos sujeitos em cárcere. Ambas consolidam a imagem da “prisão-bastilha”, caracterizada por muros altos e barreiras físicas impossíveis de atravessar, características que ainda funcionam como referências de segurança máxima na prática penitenciária.

Na contemporaneidade, o espaço prisional brasileiro caracteriza-se, em grande parte, como um território de violação sistemática de direitos, no qual a exclusão educacional é mais do que uma consequência do encarceramento, mas uma de suas dimensões constitutivas. Ainda que o ordenamento jurídico nacional reconheça o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, conforme preconiza a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), o ambiente carcerário impõe barreiras materiais, institucionais e simbólicas que dificultam a efetivação desse direito (Brasil, 1984, art. 17).

A precariedade da infraestrutura das unidades prisionais é um dos principais fatores que impedem a implementação de projetos pedagógicos continuados. Muitas instituições penais não dispõem de salas adequadas, bibliotecas, equipamentos tecnológicos ou mesmo recursos didáticos básicos. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, apenas 23% das pessoas privadas de liberdade no Brasil têm acesso à educação formal (DEPEN, 2022, p. 47). Tal realidade evidencia o descompasso entre o marco normativo e as condições concretas do sistema prisional.

Outro aspecto relevante é a escassez de profissionais capacitados para atuar no contexto carcerário. A atuação docente exige, além da formação pedagógica, uma compreensão das especificidades sociais, emocionais e institucionais que atravessam o universo prisional. Como aponta Candau (2008, p. 65), “a educação, para ser significativa, deve considerar os contextos culturais e existenciais dos sujeitos”. Assim, a falta de formação continuada e a baixa valorização dos educadores que atuam em prisões contribuem para a fragilidade das práticas pedagógicas.

Para lá das barreiras estruturais e profissionais, há também obstáculos institucionais. A ausência de articulação efetiva entre as secretarias de educação e os órgãos do sistema penal compromete a continuidade das políticas educacionais, transformando-as, muitas vezes, em ações pontuais ou desarticuladas. Para Arroyo (2011, p. 89), “a educação dos excluídos não pode ser tratada como suplemento do sistema educacional, mas como parte estruturante da construção de uma escola para todos”.

No plano simbólico, o estigma associado à população carcerária ainda representa uma das mais potentes formas de exclusão. A percepção social do preso como “irrecuperável” ou “indigno de direitos” tende a se reproduzir nas próprias instituições de ensino e no interior das unidades prisionais. Como argumenta Goffman (1988), os estigmas são marcas sociais que rebaixam a identidade dos indivíduos, limitando sua capacidade de interação social e o reconhecimento de sua humanidade.

Nesse sentido, o espaço prisional deve ser analisado como mais do que uma instância disciplinar, mas como um território onde se reproduz e se intensifica a exclusão histórica vivida pelas camadas mais vulneráveis da população. Como bem destaca Foucault (1987, p. 236), “a prisão é menos uma instituição corretiva do que uma técnica de controle social”. Nesse contexto, a educação surge como ferramenta de resistência e de reumanização dos sujeitos, mas sua presença permanece tensionada pelas lógicas punitivas que regem o espaço carcerário.

A superação das barreiras estruturais que configuram o cárcere como território de exclusão educacional requer, além de investimento em infraestrutura e formação profissional, uma mudança de paradigma: é preciso compreender a educação como direito inalienável e como via para a justiça social. Esse desafio implica revisitar o papel do Estado, das instituições e da sociedade civil na construção de políticas públicas comprometidas com a inclusão, a dignidade e a cidadania.

Portanto, compreender a trajetória histórica das prisões e os processos de sua modernização, bem como perceber que muitos aspectos que deveriam ter sido superados ainda persistem – como a limitada oferta de educação destinada a combater a ausência de conhecimento e preparar a pessoa privada de liberdade para a reintegração social e para o mercado de trabalho – constitui passo essencial para esta análise. Entretanto, deter-se apenas nesse olhar histórico não basta para abarcar a complexidade do estudo. É preciso avançar para a compreensão da metodologia adotada e do recurso pedagógico proposto, construídos em consonância com as particularidades da Cadeia Pública de Umuarama (CPUMUA), o que será desvelado na próxima seção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desta pesquisa tem dois momentos distintos, teórico e empírico. No campo teórico, foi realizada uma revisão de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e nos Periódicos Capes, no primeiro semestre de 2025, para identificar como tem sido compreendida a inclusão de atividades pedagógicas dentro do contexto de uma cadeia pública.

A pesquisa bibliográfica forneceu dados importantes para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno. Neste sentido, esse instrumento foi objetivo e criterioso para alcançar os objetivos propostos por este estudo. As fontes de dados foram constituídas por revisão bibliográfica, análise de relatórios governamentais, documentos legislativos, estudos acadêmicos e artigos jornalísticos relacionados ao tema da educação prisional no Brasil.

Para a realização do levantamento, foram utilizados motores de buscas dos próprios *sites* das revistas, com a seguinte expressão booleana: “Educação *and* prisional *and* ressocialização”. O levantamento da literatura foi imprescindível, porque, de acordo Severino:

[...] registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2017, p. 122).

Desse modo, a definição da metodologia foi fundamental para a identificação das possíveis lacunas, tendências existentes e identificação das áreas pouco exploradas ou questões não resolvidas, servindo como base para futuras pesquisas com contribuições significativas no campo pesquisado, bem como conhecer as abordagens utilizadas em estudos anteriores e escolha dos métodos apropriados para a própria investigação.

A etapa empírica da pesquisa possui cunho qualitativo e natureza exploratório-descritiva, tendo por finalidade compreender a efetividade do direito à educação no contexto prisional e os desafios que permeiam a inclusão educacional na Cadeia Pública de Umuarama (PR) (CPUMUA).

A pesquisa empírica contou com quatro etapas importantes para a conclusão deste trabalho, onde a primeira etapa se concentrou na visita ao estabelecimento a ser

pesquisado e foi um bom momento para sentar-se junto ao gestor e explicar como seria as demais etapas desta pesquisa.

A segunda etapa, junto aos PPLs selecionados pela equipe gestora da unidade, foi de extrema importância tanto na explicação do projeto, no levantamento do perfil dos PPLs, quanto na percepção de seu engajamento na participação do carrinho do saber⁵.

Na sequência, os participantes tiveram acesso aos materiais do carrinho do saber que consistia em livros didáticos doados pelas escolas estaduais de diversos itinerários formativos em diferentes níveis de ensino, bem como também tiveram acesso ao recurso educacional formulado, com a finalidade de servir de guia de estudos, para que eles pudessem ter autonomia em relação aos seu aprendizado. Contou ainda com uma aula expositiva sobre produção de texto e redação, com orientações simplificadas e momento de produção de texto de forma coletiva.

No quarto momento, os PPLs já tinham realizado o exame do ENCCEJA, sendo um momento apropriado para que avaliassem o conhecimento obtido por meio do carrinho do saber, aplicando um questionário que categorizava a avaliação, relacionando-a a cada etapa de acesso ao carrinho do saber, momento em que puderam avaliar não somente o conhecimento adquirido como os processos do projeto, podendo ser pontuado as falhas como também as fragilidades do carrinho do saber.

Para finalizar, foram triangulados todos os dados obtidos por meio das entrevistas e da observação, corroborando para a formulação de um fluxograma dos principais avanços obtidos com o projeto, bem como das fragilidades e pontos importantes de observação.

Esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem de natureza exploratória por caracterizar como objetivo principal de exploração de novas perspectivas, bem como analisar fenômenos de interesse e, com isso, pôde “proporcionar maior familiaridade com o problema” (Gil, 1991, p. 41). Além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva por contemplar uma metodologia voltada à descrição precisa dos detalhamentos dos fatos, com o objetivo primordial de descrever as características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 1991, p. 42).

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada na Cadeia Pública de Umuarama (PR), unidade vinculada à Polícia Penal do Estado do Paraná, localizada na região Noroeste do estado – um estabelecimento destinado à custódia de pessoas privadas de liberdade do sexo

⁵ Carrinho do Saber refere-se a um dispositivo pedagógico itinerante utilizado no contexto prisional, estruturado como uma pequena biblioteca móvel que circula pelos espaços da unidade penal, oferecendo às pessoas privadas de liberdade acesso a livros, materiais de estudo e recursos culturais. A iniciativa busca ampliar as possibilidades de leitura, aprendizagem e reflexão crítica, indo além da função administrativa de remição de pena pela leitura, ao promover o acesso ao conhecimento e à cultura como elementos fundamentais para a formação humana e para processos de reintegração social (Ver mais em 5.5.1).

masculino, caracterizado pelo histórico de superlotação e desafios estruturais que o tornam relevante para o exame da educação prisional.

3.1 PARTICIPANTES

Foram considerados dois grupos de participantes: i) pessoas privadas de liberdade (PPLs), selecionadas por meio da mediação do gestor da unidade, em número de **dez (10)**, escolhidas segundo critérios de disponibilidade e voluntariedade. As entrevistas respeitaram a diversidade de perfis etários, níveis de escolaridade e experiências educacionais; ii) o gestor da unidade prisional. O diretor da CPUMUA foi incluído como participante da pesquisa mediante aplicação de um questionário específico voltado à coleta de informações sobre a estrutura e infraestrutura física da cadeia, a população carcerária média e atual, o conhecimento sobre a relevância de projetos educacionais no ambiente prisional, bem como a formação e capacitação dos agentes penitenciários no tocante à educação.

Figura 4 – Imagem do espaço improvisado para as aulas de instrução de como usar os materiais do Carrinho do Saber



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 5 – Espaço disponibilizado para atendimento PPLs caso necessitem de atendimento educacional



Fonte: Acervo da autora (2025).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados dois questionários distintos. O primeiro, destinado às PPLs, possuía caráter semiestruturado e contemplava quatro blocos de questões, abrangendo dados sociodemográficos, histórico educacional, educação no ambiente prisional e expectativas e motivações. No que se refere aos dados sociodemográficos, foram abordados aspectos como idade, sexo, escolaridade e anos de estudo. O histórico educacional investigou a frequência escolar anterior, os motivos de abandono, as tentativas de retorno e os obstáculos enfrentados ao longo da trajetória escolar. Já as questões voltadas à educação no ambiente prisional buscaram identificar atividades educacionais em andamento, os desafios enfrentados e a avaliação da qualidade da oferta educacional. Por fim, o bloco relativo às expectativas e motivações abordou o interesse em retomar os estudos, as finalidades atribuídas à educação e as sugestões para melhorar a inclusão educacional no cárcere.

O segundo questionário foi direcionado ao gestor da unidade prisional e teve como finalidade coletar dados referentes às condições estruturais e infraestruturais da cadeia, incluindo informações sobre a capacidade instalada, a existência de espaços adequados para aulas, bibliotecas e salas multiuso. Também foram levantados dados sobre a população carcerária, como quantidade de presos em relação à capacidade, rotatividade e perfil dos internos. Além disso, investigou-se a percepção institucional sobre a educação prisional, com

ênfase na importância atribuída aos projetos educacionais e ao direito à educação no cárcere, assim como a formação dos agentes penitenciários, considerando a participação em cursos, capacitações ou treinamentos relacionados à educação no contexto de privação de liberdade.

Esse duplo olhar – tanto dos internos quanto da gestão – permitiu maior amplitude interpretativa e contribuiu para a triangulação dos dados (Denzin; Lincoln, 2006). A coleta ocorreu *in loco*, em espaço disponibilizado pela administração da unidade, de modo a preservar o sigilo e a privacidade dos participantes. Todos os sujeitos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as normas éticas vigentes. As respostas foram registradas em meio escrito, assegurando-se o anonimato dos participantes. No caso do gestor, o questionário foi preenchido em momento previamente agendado, garantindo tempo adequado para o detalhamento das informações.

3.3 TÉCNICA DE ANÁLISE

3.3.1 Considerações éticas

Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011), que se estrutura em três fases fundamentais. A primeira, denominada pré-análise, correspondeu à organização do material, à leitura flutuante e à constituição do corpus a ser analisado. Em seguida, na fase de exploração do material, procedeu-se à categorização temática, identificando unidades de registro relacionadas à trajetória escolar, às barreiras estruturais, às políticas educacionais e às expectativas individuais dos participantes. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistiu na elaboração das inferências, articulando as categorias emergentes com referenciais teóricos sobre educação prisional, inclusão educacional e marcos normativos nacionais. A aplicação dessa técnica permitiu apreender tanto as percepções subjetivas das pessoas privadas de liberdade em relação à educação quanto a visão institucional do gestor da unidade, ampliando, assim, a compreensão da problemática investigada.

A pesquisa observou os preceitos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e aprovado sob parecer consubstanciado nº 7.714.890/2025. Foram assegurados

sigilo, anonimato, liberdade de desistência e a não utilização das informações para fins disciplinares ou administrativos.

Considerando a confidencialidade e ética nas interações com os participantes, a pesquisa teve caráter de uma análise de conteúdo para identificar padrões e temas emergentes sobre a educação prisional, realizando, ainda, a triangulação de dados de diferentes fontes a fim de fortalecer e validar os resultados obtidos tanto na pesquisa do referencial teórico quanto na pesquisa de campo. Com isso, foi possível criar condições para a construção de um recurso educacional que serviu de referencial para a adoção de estratégias e ferramentas metodológicas que visam sanar as dificuldades para a implementação educacional na cadeia pública de Umuarama (PR).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

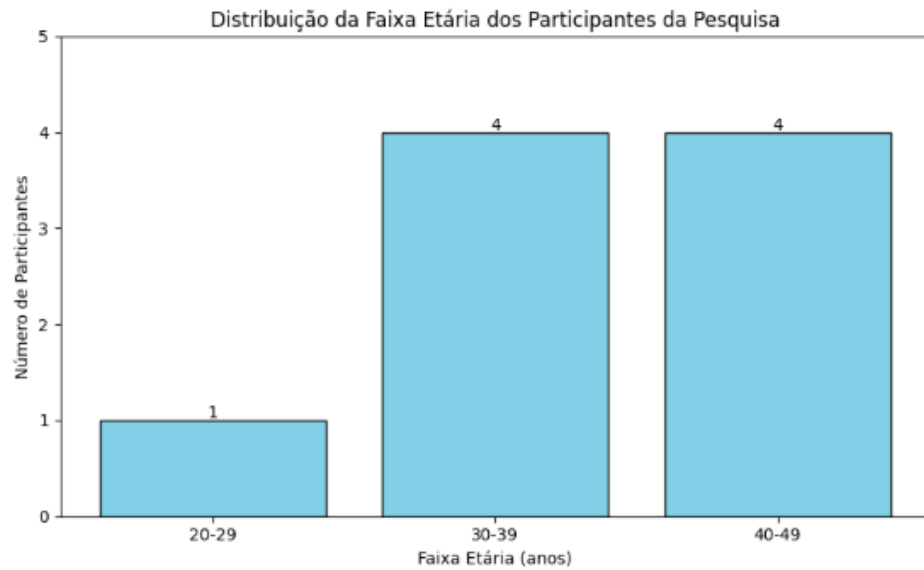
A apresentação dos resultados está organizada em dois momentos, o primeiro pontuando tanto a perspectiva das PPLs, que responderam ao questionário sobre suas trajetórias educacionais e percepções acerca da educação no cárcere, quanto a perspectiva do gestor da unidade, responsável por fornecer informações institucionais sobre a estrutura, a população carcerária e a relevância atribuída à educação prisional. Já no segundo momento, logo após a participação dos pesquisados no exame do ENCCEJA, foi realizado outro questionário avaliando o momento de preparação para a prova por meio do recurso educacional desenvolvido com finalidade de guiar o estudante acerca do que estudar quando em posse do material (livros didáticos fornecidos para a unidade por meio do Carrinho do Saber). A análise foi realizada à luz da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), de modo a evidenciar categorias temáticas que emergiram do material coletado.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PARTICIPANTES

4.1.1 Perfil sociodemográfico e educacional das PPLs

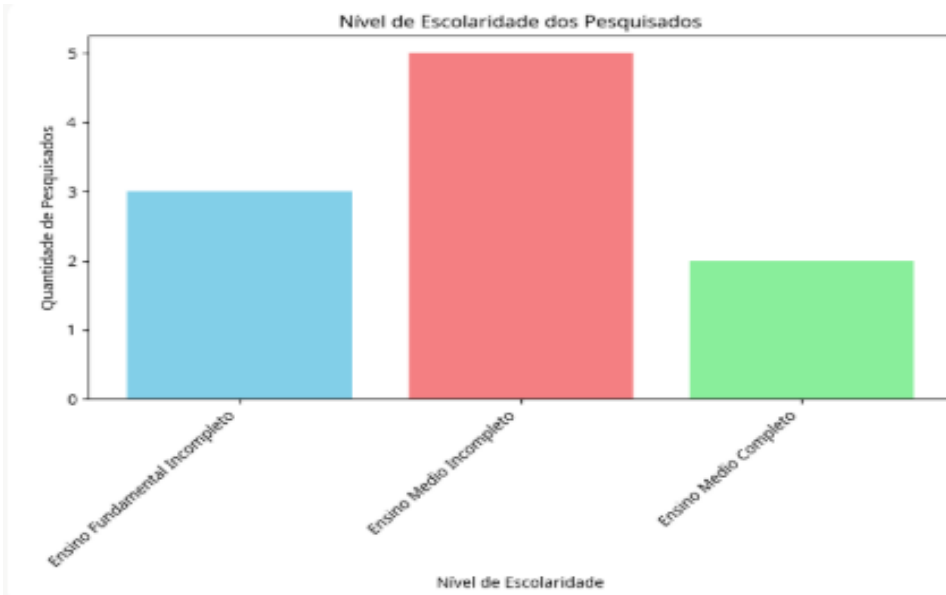
Os resultados revelaram que os participantes apresentam faixa etária predominante entre 20 e 44 anos, confirmando estudos que apontam as características marcantes da população prisional (DEPEN, 2023). Quanto ao nível de escolaridade, a maioria relatou possuir apenas o Ensino Médio incompleto; um percentual considerável afirmou possuir Ensino Fundamental incompleto, sendo reduzido o número de participantes com Ensino Médio completo e inexistente a presença de Ensino Superior. Observou-se, também, um histórico de interrupção precoce da trajetória escolar, muitas vezes associado à necessidade de ingresso no mercado de trabalho ou a dificuldades financeiras e de acesso às instituições de ensino, problemas familiares e outras dificuldades afins.

Gráfico 1 – Faixa etária dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.2 Motivos de abandono escolar e obstáculos à continuidade

Outro dado relevante que deve ser considerado é que, em sua grande maioria, os participantes da pesquisa relataram não ter tentado retornar aos estudos quando estavam em liberdade. Isso confirma que a necessidade de trabalhar conta mais que a necessidade de estudar; quando em liberdade, pontuaram sobre a falta de tempo para o estudo, falta de apoio

familiar, dificuldades financeiras, falta de documentação e a grande necessidade de trabalho como principais fatores que os impediam de retornarem aos estudos, corroborando a literatura que associa a exclusão educacional de grupos vulneráveis a múltiplos fatores estruturais (Arroyo, 2018).

4.1.3 Educação no ambiente prisional

No que se refere à educação oferecida na unidade, parte dos participantes afirmou não participar de nenhuma atividade educacional, sendo os motivos mais citados a falta de vagas e a ausência de estrutura adequada. Aqueles que frequentavam atividades educacionais relataram principalmente participação em cursos profissionalizantes, avaliando a qualidade como excelente ou boa. Essa percepção reforça a distância entre o que prevê a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) e a realidade concreta das prisões.

4.1.4 Expectativas e motivações em relação à educação

Apesar das barreiras enfrentadas, a maioria dos participantes declarou possuir interesse em retomar ou continuar os estudos, tendo como principais motivações a melhoria das chances de emprego após a liberdade e a realização pessoal. Foram apontadas ainda sugestões para ampliar a inclusão educacional, maiores investimentos na infraestrutura, na criação de salas de aulas, na contratação de mais professores, criação de mais vagas, o oferecimento de cursos profissionalizantes diversificados e, com isso, alcançarem maior apoio pedagógico e psicológico.

4.1.5 Análise de entrevista do gestor da CPUMUA

4.1.5.1 Perspectiva do gestor da unidade

O questionário aplicado ao gestor revelou que a CPUMUA possui 17 celas com 8 pessoas em cada uma, apresentando uma estrutura antiga, necessitando de reformas para melhorar suas condições; não possui celas adaptadas para pessoas com deficiências; a quantidade de celas é insuficiente em detrimento da quantidade de prisões realizadas, que ocorrem, segundo ele, em demasia. Apresenta, ainda, necessidade de reformas e construção de

pátio de sol, ambiente para salas de aulas e atividades laborais. O gestor relata que não possui área específica para a realização das visitas.

As pessoas privadas de liberdade que ali se encontram passam, conforme relatado, uma média de três meses naquele ambiente, aguardando o processo ir a julgamento, ou serem transferidas para outras unidades maiores e mais preparadas. Em relação ao número de profissionais que atuam na unidade penal, afirma o gestor que segue insuficiente, necessitando de aumento do efetivo de policiais penais para a demandas operacionais e aumento de assistentes administrativos, carecendo também de pelo menos mais três policiais penais por plantão, para escoltas e demandas operacionais.

Em relação à formação ofertada aos policiais penais, o entrevistado acredita ser oferecida por meio de conversas, reuniões de alinhamento e palestras, sugerindo mais palestras aos policiais penais e às PPLs, acerca da importância da oferta da educação no ambiente prisional.

No que diz respeito à política educacional no ambiente da CPUMUA, a entrevista apontou que a oferta de educação ocorre desde o ano de 2019, com a implementação da gestão plena sob a custódia da polícia penal, sendo as atividades relatadas por ele: o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), a prova de certificação do Ensino Fundamental e Médio (ENCCEJA), o Projeto de Remição pela Leitura e cursos externos como o Projeto FANDUCA e o Projeto SENAR.

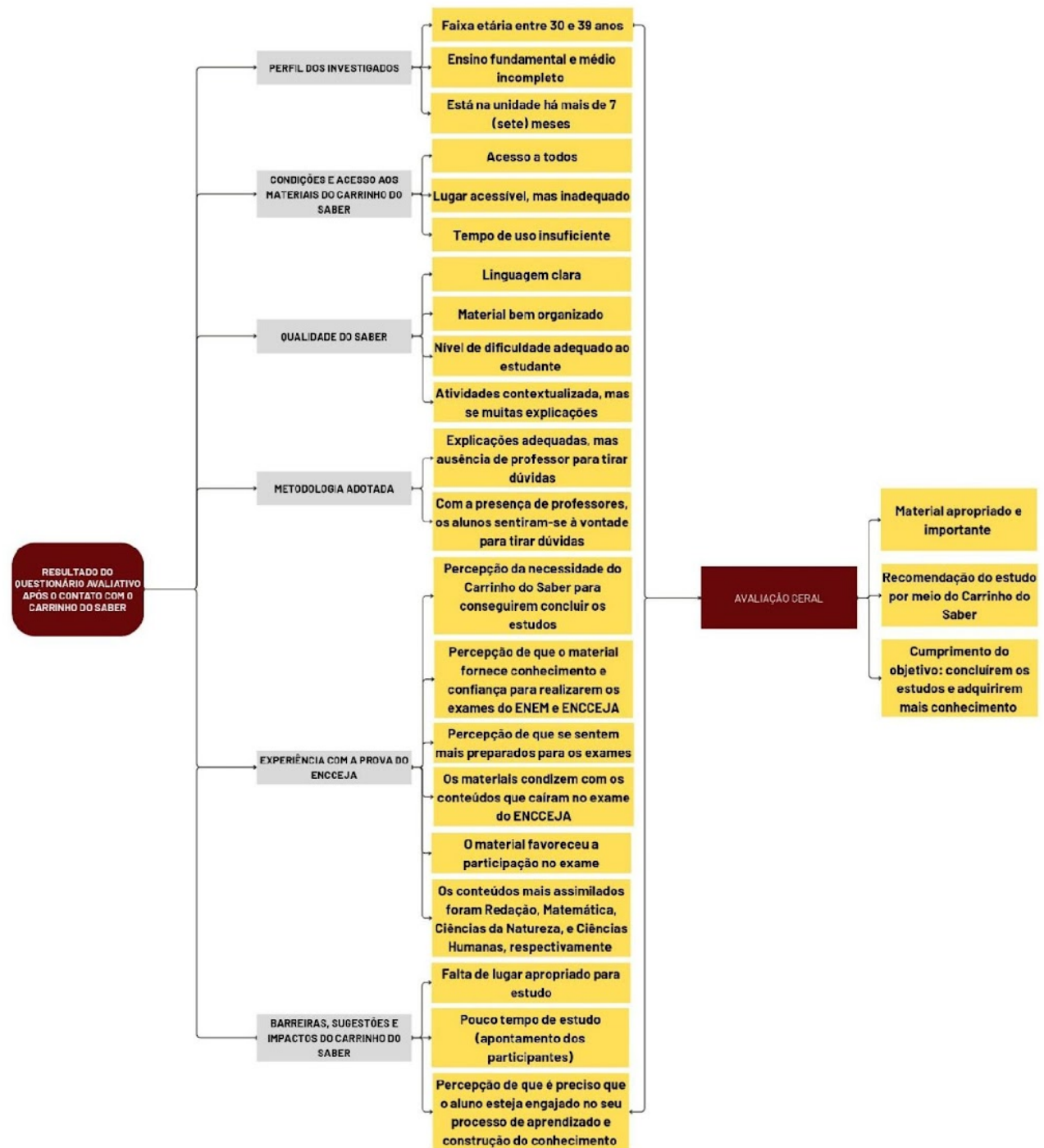
Das 136 PPLs que se encontram sob a custódia da CPUMUA, apenas 30 a 40 estão envolvidas com alguma atividade educacional, participação que, de acordo com o gestor, não aumenta devido à falta de espaços próprios para a realização de atividades educacionais, tais como salas de aula, equipamentos pedagógicos, bibliotecas, entre outros, relatando ainda que, quando possui atividade escolar, elas ocorrem no corredor de acesso à galeria que leva às celas.

Ademais, contou que não possui profissionais, como professores da Secretaria de Educação alocados na unidade estudada, argumentando que a presença desses profissionais já traria um efeito positivo no aumento de fornecimento da educação às pessoas privadas de liberdade que ali se encontram. A unidade penal tenta sanar essa falta de profissional fazendo parceria com uma faculdade local, junto ao projeto de remição pela leitura, acompanhado por alunos de cursos de licenciatura.

Em relação à percepção institucional, reconheceu a importância da educação prisional como ferramenta de ressocialização e destacou a necessidade de parcerias com instituições de ensino para ampliar a oferta.

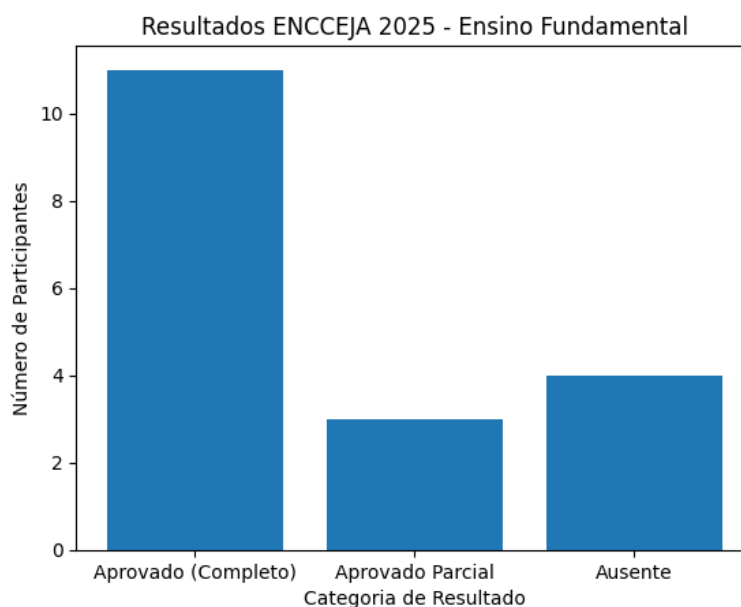
4.2 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APÓS CONTATO COM O CARRINHO DO SABER

Figura 6 – Fluxograma com o resultado do questionário avaliativo após o contato com o Carrinho do Saber



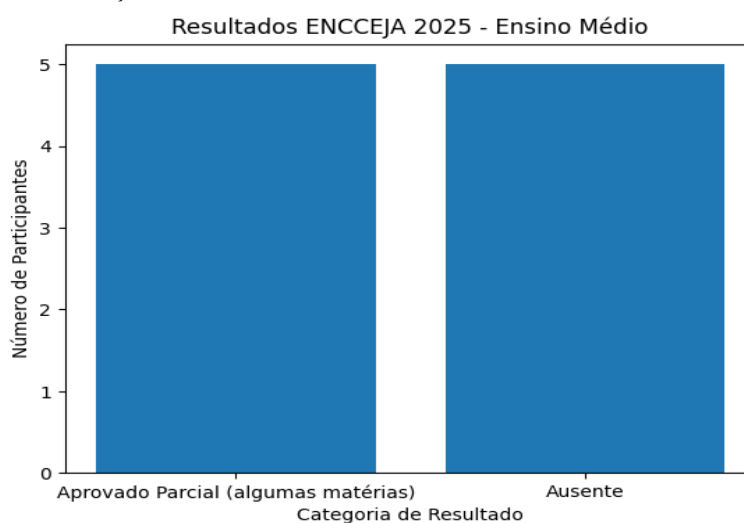
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Gráfico 3 – Resultado da avaliação do ENCCEJA do Ensino Fundamental do ano de 2025



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 4 – Resultado da avaliação do ENCCEJA do Ensino Médio no ano de 2025



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS EMERGENTES

Da análise de conteúdo, emergiram quatro categorias centrais que sintetizam os resultados: i) trajetórias escolares interrompidas precocemente; ii) barreiras estruturais e sociais para a continuidade dos estudos; iii) educação prisional insuficiente e descontinuada; iv) interesse em retomar estudos associado à ressocialização e ao mercado de trabalho.

Essas categorias evidenciam o paradoxo que marca a realidade educacional no cárcere: de um lado, a demanda real e subjetiva por escolarização; de outro, a insuficiência

estrutural das políticas públicas implementadas, refletindo os desafios da efetivação do direito à educação no contexto prisional brasileiro.

4.4 O RECURSO EDUCACIONAL

Um recurso educacional pode ser definido como qualquer material, meio ou dispositivo que serve como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. O produto educacional é um recurso ou material elaborado pelos próprios estudantes do mestrado, voltado para a prática pedagógica e que serve como suporte didático ou ferramenta de intervenção no campo da Educação” (Zaidan; Reis; Kawasaki, 2020). Longe de se limitar ao clássico conjunto de lousa, giz e livro didático, o conceito moderno é amplo e flexível, abrangendo desde os materiais mais simples até as tecnologias mais avançadas.

Dentre os recursos materiais, pode-se incluir livros, apostilas, cadernos, lápis, mapas, jogos pedagógicos, dicionários e calculadoras, o que seria a base tangível do aprendizado: objetos que permitem o registro, a consulta e a prática do conhecimento.

Já os recursos tecnológicos englobam computadores, *tablets*, *softwares* educativos, videoaulas, plataformas *on-line*, *audiobooks* e projetores, que têm o potencial de romper o isolamento do cárcere, conectar os estudantes a um universo de informações e apresentar o conhecimento de formas mais dinâmicas e interativas.

Já os recursos humanos são caracterizados pela presença de professores, pedagogos, monitores, voluntários e até mesmo outras pessoas privadas de liberdade com maior grau de instrução, que são recursos humanos insubstituíveis. Eles são os mediadores que dão vida aos materiais, que adaptam o conteúdo à realidade dos alunos, que motivam, acolhem e criam o vínculo de confiança essencial para o aprendizado, especialmente com um público marcado por trajetórias de exclusão.

Os recursos espaciais e simbólicos seriam a sala de aula, a biblioteca, o pátio adaptado para uma roda de leitura ou um “carrinho do saber” que circula pelos corredores. O próprio espaço, quando organizado com intencionalidade pedagógica, torna-se um recurso que legitima a atividade educativa e a dignidade do estudante.

4.1.1 Finalidade de um recurso educacional

A finalidade de um recurso educacional vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ele é projetado para facilitar a compreensão, apresentar informações de maneira

clara, organizada e, muitas vezes, visual ou interativa, auxiliando na assimilação de conceitos abstratos; estimula o interesse e a motivação, quando bem escolhido (um filme, um jogo, uma aula prática), pode despertar a curiosidade e engajar o aluno de forma mais profunda do que uma aula puramente expositiva; promove a autonomia, quando os materiais são autoexplicativos, como guia de estudo ou videoaulas, permitem que o estudante avance em seu próprio ritmo, tornando-se protagonista de seu aprendizado. Isso é especialmente relevante no cárcere, onde o tempo é abundante, mas a presença do professor pode ser limitada; desenvolve habilidades, quando os recursos não servem apenas para aprender fatos, mas para desenvolver competências essenciais, como o pensamento crítico (através de debates), a resolução de problemas (com exercícios), a criatividade (em oficinas de arte) e a colaboração (em trabalhos em grupo); democratiza o acesso, quando em sua essência, o recurso educacional é um meio de democratizar o conhecimento, levando-o a lugares e pessoas que, de outra forma, estariam excluídos do processo formal de ensino.

4.1.2 Recurso educacional como transformador da realidade na prisão

Para uma pessoa privada de liberdade, o acesso a um recurso educacional, por mais simples que seja, representa uma ruptura profunda com a lógica punitiva e estigmatizante do cárcere. Seu impacto pode ser multifacetado e transformador.

No plano individual e psicológico, e na ressignificação do tempo, a educação transforma o tempo ocioso e destrutivo da pena em tempo produtivo e construtivo. O ato de estudar preenche o vazio, organiza a rotina e dá um propósito ao dia a dia, combatendo os efeitos psicologicamente nocivos do encarceramento, como a ansiedade e a depressão, corroborando com Julião (2010) ao pontuar que a educação ajuda a passar o tempo, ocupando a mente dos internos e possibilitando alguns benefícios, principalmente a remição. Já em relação à reconstrução da autoestima, a maioria da população carcerária carrega um histórico de fracasso escolar, em que cada página lida, cada exercício resolvido, cada certificado conquistado funciona como uma reparação simbólica, provando ao indivíduo que ele é capaz de aprender e de ter sucesso. Isso reconstrói a autoimagem e a confiança em si mesmo.

Um livro, um mapa ou uma videoaula são portais que rompem o isolamento físico e mental da prisão, permitindo uma “viagem” para outros lugares, conhecer outras realidades, ampliar o repertório cultural e manter um vínculo com o mundo extramuros, o que é fundamental para evitar a completa dessocialização.

No que diz respeito ao plano de ressocialização e do futuro, a educação pode aumentar as chances de empregabilidade, pois a baixa escolaridade é um dos principais fatores que levam à criminalidade e dificultam a reintegração. A conclusão do Ensino Básico ou a obtenção de um certificado profissionalizante são os recursos mais concretos para quebrar esse ciclo. Um diploma ou um certificado no currículo aumenta drasticamente as chances de conseguir um emprego digno após a liberdade, sendo a principal motivação para o estudo, como aponta a pesquisa da CPUMUA.

O desenvolvimento do pensamento crítico, junto a uma educação de qualidade, visa não apenas ensinar a ler e a escrever; ensinar a pensar. Ao ser exposto a diferentes ideias e ao ser incentivado a debater e a argumentar, o indivíduo desenvolve a capacidade de refletir sobre sua própria trajetória, sobre as estruturas sociais que o levaram ao crime e sobre as consequências de seus atos. Essa consciência crítica é o alicerce para uma mudança de vida genuína e para o exercício da cidadania.

Segundo Julião (2010, p. 539), “o trabalho e o estudo representam papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente sua reincidência”. Ao oferecer uma alternativa de futuro, a educação se torna a mais eficaz política de segurança pública a longo prazo, pois ataca as causas estruturais da violência, e não apenas seus sintomas.

Em suma, um recurso educacional no cárcere é muito mais do que um objeto, é uma mensagem, é a materialização da crença de que ninguém é irrecuperável e de que a dignidade humana persiste mesmo nas condições mais adversas. Para quem está privado de liberdade, um livro pode ser a chave da cela, e um diploma o passaporte para uma nova vida.

4.5 RECURSO PROPOSTO

4.5.1 Projeto “Carrinhos do Saber”: detalhamento e fundamentação teórica

4.5.1.1 Carrinho de leitura e cultura

O programa de remição pela leitura já existe na referida unidade, mas carece de estrutura e de uma abordagem mais abrangente. Um carrinho dedicado a esse projeto pode potencializar essa iniciativa, transformando-a não apenas em um meio de remição de pena, mas também em um espaço de apoio psicossocial, de estímulo à reflexão e de conexão com o mundo exterior.

“O ato de ler no cárcere deixa de ser uma atividade mecânica e se converte em um instrumento potente de resistência e de libertação simbólica” (Ambrosio, 2024, p. 14). Uma janela para outros mundos que permite ao sujeito elaborar suas experiências, ressignificar sua existência e desenvolver a capacidade de pensamento crítico, pois “possibilita um distanciamento de si mesmo e do ambiente opressor, abrindo espaço para a reflexão, a imaginação e a construção de novas perspectivas de futuro” (Ambrosio, 2023, p. 11). Além disso, a leitura e o acesso à cultura são direitos fundamentais que contribuem para a manutenção da saúde mental e para a reintegração social do indivíduo.

4.5.1.2 Materiais e metodologia

4.5.1.2.1 Acervo rotativo e diversificado

O carrinho deve conter uma minibiblioteca circulante com livros didáticos de diferentes itinerários formativos e em diferentes níveis de ensino, dicionários (para auxiliar na compreensão e na escrita das resenhas), jornais e revistas (para conectar as PPLs com o mundo exterior e com a atualidade). A diversidade do acervo é crucial para atender aos diferentes interesses e níveis de letramento da população carcerária.

4.5.1.2.2 Dispositivos de áudio

Para incluir aqueles com baixo letramento, deficiências visuais ou que preferem a escuta, o carrinho pode ser equipado com dispositivos de áudio contendo *audiobooks* e *podcasts* educativos, ampliando o acesso ao conhecimento e à cultura, garantindo a inclusão de todos, lembrando que o projeto realizado dentro da CEPUMUA não contou com tais recursos, podendo ser estudado junto aos gestores do DEPEN para que possam oportunizar aos PPLs que lá se encontram.

4.5.1.2.3 Fichas de leitura e suporte à escrita

O carrinho do saber pode oferecer fichas de acompanhamento de leitura e suporte a escrita, como possibilidade de melhorar o acompanhamento das atividades propostas no mesmo, oferecendo materiais de apoio à escrita, como guias de redação e exemplos de resenhas, para aprimorar a capacidade de expressão dos participantes.

4.5.1.2.4 Rodas de conversa e mediação cultural

A presença de mediadores do conhecimento se faz necessária para a socialização do conhecimento. No projeto realizado, a única mediadora foi a autora desta dissertação, que procurou algumas instituições para abraçarem a proposta; porém, não encontrando espaço. Diante disso, registram-se duas sugestões: i) a criação de dois postos de trabalho dentro da unidade, com PPLs monitores; ii) a segunda seria por meio de parcerias com instituições privadas que disponham de alunos dos cursos de licenciatura em Letras e ou Pedagogia, que poderiam organizar breves rodas de conversa nos corredores ou em espaços permitidos, estimulando a interpretação, a argumentação e a troca de experiências sobre os livros acessados. Essa interação transforma a leitura em um ato social e dialógico, qualificando o processo para além da simples entrega de materiais, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação e pensamento crítico.

4.5.1.3 Plano de avaliação do impacto do projeto “Carrinhos do Saber”

Para garantir a eficácia e a sustentabilidade do projeto “Carrinhos do Saber”, foi importante estabelecer um plano de avaliação robusto, que permitisse monitorar o progresso, identificar pontos de melhoria e demonstrar o impacto das ações educativas. A avaliação desse tipo de proposta deve ser contínua e considerar indicadores quantitativos e qualitativos.

4.5.1.3.1 Indicadores quantitativos

Os indicadores quantitativos permitem mensurar o alcance e a participação no projeto: i) número de PPLs atendidos por carrinho, com um registro mensal do total de

indivíduos que acessaram os materiais e participaram das atividades de cada tipo de carrinho; ii) frequência de acesso aos carrinhos, com a média de vezes que cada PPL acessa os carrinhos por semana/mês; iii) número de materiais distribuídos/emprestados, com a contagem de apostilas, livros e cadernos utilizados; iv) taxa de conclusão de módulos/cursos, com o percentual de PPLs que iniciaram e concluíram os módulos de nivelamento ou qualificação profissional; v) resultados no ENCCEJA, com o número de PPLs inscritos, participantes e aprovados no exame, com comparativo anual; vi) número de certificados emitidos, com a contagem de certificados de qualificação profissional ou de participação em atividades culturais.

Ressalta-se, aqui, que as possibilidades do uso e mensuração de tais dados, mesmo quando não se cumprirem todas estas etapas, devem nortear a execução da proposta.

4.5.1.3.2 Indicadores qualitativos

Os indicadores qualitativos possibilitam analisar a percepção, o engajamento e as mudanças de comportamento e perspectiva dos participantes. Para avaliar a percepção dos PPLs sobre o projeto, realizou-se entrevistas semiestruturadas e grupos focais com os participantes para coletar *feedback* sobre a relevância dos materiais, a qualidade da mediação, a adequação dos horários e o impacto do projeto em suas vidas. Perguntas como “O que você mais gostou no projeto?”, “O que você aprendeu que pode usar fora da prisão?” ou “Como o estudo tem mudado sua rotina?” foram essenciais.

Também se observou o engajamento e a motivação, a partir da observação do nível de participação nas atividades, da proatividade na busca por materiais e do interesse demonstrado durante as interações com os mediadores. O registro de depoimentos espontâneos também foi valioso; as mudanças de perspectiva e planos futuros, por meio da análise de relatos sobre a influência do projeto na construção de planos para o futuro pós-liberdade, incluindo a busca por emprego, a continuidade dos estudos ou o desenvolvimento de novos projetos de vida.

Ademais, poderiam ser analisados os dados ou *feedback* dos mediadores monitores ou estudantes de cursos de licenciaturas (caso a unidade consiga parceria da iniciativa privada ou crie postos de trabalho dentro da unidade com PPLs que já concluíram seus estudos),

através da coleta de impressões dos mediadores sobre o desenvolvimento dos PPLs, os desafios encontrados e as melhores práticas observadas. Isso pôde ser feito a partir dos relatórios periódicos e reuniões de equipe; e o impacto na rotina da unidade, com o olhar voltado a possíveis melhorias no clima da unidade, na redução de conflitos e no aumento da disciplina, atribuíveis à ocupação produtiva proporcionada pela educação.

4.5.1.3.3 Metodologia de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de registros de frequência e uso planilhas simples preenchidas pela autora do projeto a cada acesso aos carrinhos; questionários e entrevistas aplicados periodicamente, pela própria autora do projeto carrinho do saber, podendo também ser realizado por monitores, garantindo o anonimato para maior sinceridade nas respostas, documentação regular das observações e interações; e dados da unidade penal, com o acesso aos registros de remição de pena, inscrições e resultados de exames (ENCCEJA) e, quando possível, dados de reincidência a longo prazo (pós-liberdade).

4.5.1.3.4 Análise e divulgação dos resultados

Os dados coletados foram analisados durante a execução do projeto, para gerar os relatórios de progresso, sendo compartilhados com a direção da unidade penal e com os próprios PPLs, para que se sentissem parte do processo e vissem o impacto de seu esforço. A divulgação dos resultados positivos pode ser um poderoso argumento para a captação de novos recursos e a expansão do projeto.

4.5.1.3.5 Legislação brasileira sobre educação no sistema prisional

O direito à educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil é assegurado por diversas normativas legais que fundamentam a obrigatoriedade e a importância da oferta educacional no ambiente prisional. As principais leis que regem essa matéria são a Lei de Execução Penal (LEP) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Execução Penal é o principal instrumento legal que estabelece os direitos e deveres dos presos, bem como as normas para a execução das penas. A educação é um dos

pilares da assistência prevista na LEP, visando a ressocialização do indivíduo. Os artigos mais relevantes são:

Quadro 1 – Artigos e incisos da LEP

Artigos e incisos	Comentários
“Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.	Este artigo estabelece a educação como um componente essencial da assistência ao preso, abrangendo tanto o ensino formal quanto a qualificação para o trabalho.
“Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa”.	A LEP determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, vinculando-o ao sistema educacional regular, o que garante a validade e o reconhecimento dos estudos realizados no cárcere.
“Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)”.	Este artigo estende a obrigatoriedade para o ensino médio, reforçando o compromisso com a universalização da educação em todos os níveis.
“§ 1º. O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária”.	Este parágrafo reforça a integração da educação prisional com os sistemas de ensino e estabelece a responsabilidade compartilhada pelo seu financiamento.
“§ 2º. Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos”.	Garante a oferta de EJA, modalidade fundamental para a população carcerária que, em sua maioria, não concluiu a educação básica na idade regular.
“§ 3º. A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas”.	Incentiva o uso de tecnologias e a educação a distância, o que é particularmente relevante para superar as barreiras físicas e de segurança no ambiente prisional, validando a proposta dos “Carrinhos do Saber” com <i>tablets</i> .
“Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico”.	Complementa o Art. 17, detalhando a oferta de cursos profissionalizantes.
“Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados”.	Abre a possibilidade de parcerias, essencial para a implementação de projetos como os “Carrinhos do Saber”, que podem contar com o apoio de universidades.
“Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”.	Este artigo é a base legal para a existência de bibliotecas nas unidades prisionais, reforçando a importância da leitura e do acesso a materiais didáticos e culturais. A proposta do “Carrinho de Leitura e Cultura” se alinha diretamente a essa determinação, buscando otimizar o acesso ao acervo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, também aborda a educação em contextos de privação de liberdade, especialmente por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial. Embora não haja artigos dedicados exclusivamente à educação prisional como a LEP, a LDB a inclui implicitamente ao tratar da EJA e ao garantir o direito à educação para todos, independentemente de sua condição. A

Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, por exemplo, dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, consolidando a aplicação da LDB a esse público. Além da LEP e da LDB, outras normativas e políticas públicas reforçam o direito à educação no sistema prisional, descritas a seguir.

Quadro 1 – Normativas e políticas públicas relativas ao direito à educação no sistema prisional

Normativas e políticas públicas	Histórico
Política Nacional de Educação Prisional (PNEP)	Instituída por meio de resoluções conjuntas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a PNEP visa a articulação entre as políticas educacionais e as políticas penais, estabelecendo diretrizes para a oferta de educação em todos os níveis e modalidades no sistema prisional.
Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Diversas resoluções do CNE detalham a aplicação da LDB e de outras leis à educação prisional, abordando aspectos como currículo, formação de professores e certificação.
Documentos Internacionais	O Brasil é signatário de diversos tratados e convenções internacionais que garantem o direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas em privação de liberdade, como as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros (Regras de Mandela).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

À luz de todas essas normativas, evidencia-se o esforço do Estado em instituir políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação no cárcere, numa tentativa de consolidar e fortalecer esse acesso. Todavia, apesar das conquistas jurídicas e das lutas históricas, a realidade permanece marcada por restrições, insuficiências e inadequações que limitam a efetividade desse direito. Nesse contexto, o presente trabalho adquire relevância singular, ao voltar-se para a realidade da Cadeia Pública de Umuarama (PR) (CPUMUA), buscando lançar reflexões críticas e contribuir para que a educação se torne, de fato, um instrumento de emancipação para as pessoas privadas de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada apontou que a realidade educacional no cárcere brasileiro continua marcada por tensões entre o direito assegurado na legislação e a insuficiência das condições concretas de efetivação. Os dados coletados junto às PPLs e ao gestor da unidade da CPUMUA demonstraram que, embora haja interesse manifesto pela retomada dos estudos, as trajetórias escolares são interrompidas precocemente e os obstáculos estruturais, sociais e institucionais permanecem como barreiras significativas à continuidade.

No perfil sociodemográfico, identificou-se uma população jovem-adulta, concentrada entre 20 e 44 anos, com baixa escolaridade e forte histórico de exclusão educacional, cujo abandono da escola é motivado principalmente por dificuldades financeiras, ingresso precoce no mercado de trabalho e ausência de apoio familiar, o que corrobora os diagnósticos já apontados pela literatura (Arroyo, 2018; DEPEN, 2023), confirmando que a exclusão educacional antecede e, em certa medida, condiciona o aprisionamento.

No contexto prisional, observou-se que, apesar da previsão legal da Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) e das diretrizes nacionais de educação prisional, a oferta permanece insuficiente e descontinuada, limitada pela carência de espaços adequados, pela falta de professores vinculados à Secretaria de Educação e pelo reduzido número de vagas. O gestor reconhece a importância da educação para a ressocialização e destaca iniciativas já existentes, como ENCCEJA, ENEM PPL e projetos de leitura, mas admite que a ausência de infraestrutura e de recursos humanos inviabiliza uma implementação ampla e consistente.

Em contrapartida, a pesquisa revelou que as PPLs nutrem expectativas positivas em relação à educação, compreendendo-a como instrumento de transformação individual, de aumento das oportunidades no mercado de trabalho e de ressignificação da própria trajetória de vida. Essa disposição subjetiva contrasta com as limitações estruturais, evidenciando o paradoxo da educação prisional: o desejo de aprender e se reinserir socialmente enfrenta a realidade de uma política pública fragmentada e insuficiente.

Nesse sentido, a proposta de recursos educacionais inovadores, como o projeto “Carrinhos do Saber”, demonstra-se pertinente ao buscar democratizar o acesso ao conhecimento em condições adversas, ampliando o alcance das iniciativas já existentes e incorporando tecnologias e metodologias inclusivas. Ao oferecer materiais diversificados,

mediação pedagógica e espaços simbólicos de aprendizagem, esse tipo de proposta pode contribuir não apenas para a remição de pena, mas também para a reconstrução da autoestima, o desenvolvimento do pensamento crítico e a redução da reincidência criminal.

Portanto, a pesquisa reafirma a necessidade de fortalecimento da educação prisional como política pública de Estado, articulada entre os sistemas penal e educacional, conforme previsto na LEP, na LDB e nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Mais do que cumprir um preceito legal, trata-se de reconhecer a educação como direito humano fundamental e como estratégia de inclusão social, ressocialização e segurança pública.

Em síntese, os resultados apontam que a efetivação da educação no cárcere requer investimentos estruturais na criação de espaços pedagógicos adequados; ampliação do corpo docente vinculado às Secretarias de Educação; diversificação dos recursos educacionais para atender diferentes perfis e níveis de escolaridade; integração entre políticas educacionais e penitenciárias, com base em parcerias interinstitucionais e a valorização da motivação dos próprios sujeitos privados de liberdade, que enxergam na educação a possibilidade concreta de ressignificar suas trajetórias e reconstruir seus projetos de vida.

Assim, mais do que um dever do Estado, a educação prisional deve ser compreendida como um direito inalienável e como ferramenta de transformação social, capaz de romper o ciclo de exclusão e violência, fortalecendo os princípios da dignidade humana e da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. **Nova sede da Polícia Penal em Umuarama reforça atendimento para a região Noroeste**. 9 dez. 2024. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Nova-sede-da-Policia-Penal-em-Umuarama-reforca-atendimento-para-regiao-Noroeste>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- ALBUQUERQUE NETO, Flávio de Sá Cavalcanti Albuquerque. Reformas Penais e Sistema Prisional no Brasil no Século XIX: Participação em Congressos Internacionais e Debates Nacionais. **Revista Eletrônica Discente do Curso de História (UFAM)**, v. 8, 2024, p. 1-15.
- AMBROSIO, Wellington Roni Laudelino Dos Santos. **A remição de pena pela leitura: um olhar do licenciando em letras na Extensão Ler (leitura, existência e resistência): experiências formativas e a potência da leitura como prática de resistência no cárcere**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Nilo. **Matrizes Ibéricas do Sistema Penal Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal: parte geral**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. v. 1.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Infopen: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/infopen>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo

estudo de pessoas privadas de liberdade. Brasília, DF: MEC/CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2013-pdf/14353-plano-nacional-de-educacao-no-ambito-do-sistema-prisional-pdf/file>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação**: reflexões teórico-metodológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **Impunidade no Brasil**: Colônia e Império. Estudos Avançados, v. 18, p. 181-194, 2004.

CATVE. **MP pede interdição da cadeia pública de Umuarama**. 6 mar. 2015. Disponível em: <https://catve.com/noticia/6/111282/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CECÍLIO, António Carvalho de. **A escola como espaço de mediação no cárcere**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2012.

DAL SANTO, Luiz Phelipe. Reconsiderando a tese da penalidade neoliberal: inclusão social e encarceração em massa no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 44, p. 1-45, 2020. DOI: 10.5216/rfd.v44v.60817.

DEPPEN/PPPR. **Cadeia Pública de Umuarama – CPUMUA (página da unidade, com endereço e informações gerais)**. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Endereco/CADEIA-PUBLICA-DE-UMUARAMA-CPUMUA>. Acesso em: 26 ago. 2025.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

ESTECA, Augusto Cristiano Prata. **Arquitetura Penitenciária no Brasil**: análise das relações entre a arquitetura e o sistema jurídico-penal. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FAUSTO, Boris *et al.* **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987; 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968; 1987.

GARCIA, Luciana Silva. Reflexões sobre o instituto da intervenção federal e a questão do sistema prisional brasileiro. **ARACÊ**, v. 1, n. 1, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Paula; SUMBO, Hernani. Paulo Freire e a UNESCO: análise de recomendações de políticas de educação de adultos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s16188>. Acesso em: 13 jun. 2025.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

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://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2026.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2026.

MARINS, Bruno Alberto. **Escravidão e penitenciária no Brasil Imperial**. São Paulo: Editora XYZ, 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ (MPPR). **Lembranças de um promotor substituto de Umuarama no ano de 1970**. 9 ago. 2022. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/memorial/Pagina/Lembrancas-de-um-promotor-substituto-de-Umuarama-no-ano-de-19701>. Acesso em: 26 ago. 2025.

O ILUSTRADO (Umuarama). **Enquanto Casa de Custódia não sai, cadeia pública de Umuarama recebe “remendos”**. 9 dez. 2019. Disponível em: <https://ilustrado.com.br/enquanto-casa-de-custodia-nao-sai-cadeia-publica-de-umuarama-recebe-remendos/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

O ILUSTRADO (Umuarama). **Umuarama tem que decidir se quer nova ‘cadeia pública’**. 18 out. 2018. Disponível em: <https://ilustrado.com.br/umuarama-tem-que-decidir-se-quer-nova-cadeia-publica/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de. O ato e seus epílogos: as reflexões de Silvestre Pinheiro Ferreira sobre o Ato Adicional de 1834. **História: Questões & Debates**, v. 72, n. 1, p. 262-290, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/72905>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III), adotada pela Assembleia Geral em 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/1948/en/11563>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado em 1966. Ratificado pelo Brasil em 1992. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Mandela)**. Resolução A/RES/70/175, adotada em 17 dez. 2015. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-standard-minimum-rules-treatment-prisoners>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 11.614, de 7 de novembro de 2018**. Transfere os Setores de Carceragem Temporária das Delegacias de Polícia para o Depen. Disponível em: <https://jurishand.com/decreto-estadual-do-parana-11614-de-07-novembro-2018>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PARANÁ. Departamento de Polícia Penal (PPPR). **Criação do Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná (Emenda Constitucional nº 50/2021)**. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Criacao-do-Departamento-de-Policia-Penal-do-Estado-do-Parana>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 245/2022 – Institui o Quadro Próprio da Polícia Penal do Estado do Paraná (QPPP)**. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Quadro-Proprio-da-Policia-Penal-QPPP>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Segurança Pública. **Estado transfere 41 carceragens da Polícia Civil para o Depen**. 6 nov. 2020. Disponível em: <https://www.policiacivil.pr.gov.br/Noticia/Estado-transfere-41-carceragens-da-Policia-Civil-para-o-Depen>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PREFEITURA DE UMUARAMA. **Nova sede da Polícia Penal centraliza Complexo Social e Posto Avançado de Monitoração**. 11 dez. 2024. Disponível em: <https://www.umuarama.pr.gov.br/noticias/administracao/nova-sede-da-polcia-penal-centraliza-complexo-social-e-o-posto-avanado-de-monitorao>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RAUE, Vanessa Elisabete. **A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná**. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

REZENDE, Adevanir. Rebelião na cadeia de Umuarama é encerrada e presos serão transferidos. **Maringá Post**, 28 setembro de 2017. Disponível em: <https://maringapost.com.br/cidade/2017/09/28/rebeliao-e-encerrada-em-cadeia-de-umuarama/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo: 1822-1940**. São Paulo: Annablume, 1999.

SANTOS, Helismar Medeiros dos; PERALTA, Deise Aparecida. Um estudo da educação nas prisões a partir dos planos estaduais de educação para o quadriênio 2020-2024. **Revista Pesquiseduca**, v. 16, n. 40, p. 127-145, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2024.e1536>. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1536>. Acesso em: 13 jun. 2025.

VASQUEZ, Eliane Leal. Movimento de reforma das prisões e ciência penitenciária no século XIX. **Revista Tempo Amazônico**, v. 8, n. 1, p. 189-207, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www2.unifap.br/nuphce/files/2021/11/Revista-Tempo-Amaz%C3%B4nico.png>. Acesso em: 28 fev. 2026.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; 2007.

ZAIDAN, Samira; REIS, Diogo Alves de Faria; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **RBPG**, v. 16, n. 35, 2020, p. 6.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Dados Sociodemográficos

1. Idade: _____
2. Sexo: Masculino () Feminino () Outro
3. Escolaridade:
 - () Nunca estudou
 - () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Fundamental completo
 - () Ensino Médio incompleto
 - () Ensino Médio completo
 - () Ensino Superior incompleto
 - () Ensino Superior completo
4. Quantos anos de estudo você completou? _____

Histórico Educacional

5. Antes de ser privado(a) de liberdade, você frequentava a escola?
 - () Sim () Não
6. Se sim, até qual série/ano você cursou? _____
7. Qual foi o principal motivo que o(a) levou a abandonar os estudos?
 - () Dificuldades financeiras
 - () Necessidade de trabalhar
 - () Falta de interesse
 - () Problemas familiares
 - () Dificuldades de aprendizado
 - () Falta de acesso à escola
 - () Outro:

8. Você já tentou retomar os estudos antes de ser privado(a) de liberdade?
 - () Sim () Não
9. Se sim, quais foram os principais obstáculos enfrentados?
 - () Falta de tempo

- ☐ Falta de apoio familiar
- ☐ Dificuldades financeiras
- ☐ Falta de escolas ou cursos próximos
- ☐ Outro:

Educação no Ambiente Prisional

10. Atualmente, você participa de alguma atividade educacional dentro da unidade prisional?

- ☐ Sim ☐ Não

11. Se sim, qual tipo de atividade?

- ☐ Alfabetização
- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Cursos profissionalizantes
- ☐ Outro:

12. Se não, qual o principal motivo para não participar?

- ☐ Falta de vagas
- ☐ Falta de interesse
- ☐ Conflito com o horário de trabalho
- ☐ Dificuldades de aprendizado
- ☐ Outro:

13. Quais são os principais desafios para estudar dentro do sistema prisional?

- ☐ Falta de material didático
- ☐ Falta de professores ou instrutores
- ☐ Dificuldades de concentração
- ☐ Falta de apoio da administração da unidade
- ☐ Outro:

14. Como você avalia a qualidade da educação oferecida na unidade prisional?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa

- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

Expectativas e Motivações

15. Você tem interesse em retomar ou continuar seus estudos enquanto estiver privado(a) de liberdade?

- ☐ Sim ☐ Não

16. Se sim, qual o principal motivo?

- ☐ Melhorar suas chances de emprego após a liberdade
- ☐ Realização pessoal
- ☐ Influência da família ou amigos
- ☐ Outro:

17. O que poderia facilitar sua participação em atividades educacionais na unidade prisional?

- ☐ Mais vagas disponíveis
- ☐ Melhor estrutura física (salas de aula, bibliotecas etc.)
- ☐ Apoio psicológico ou pedagógico
- ☐ Cursos profissionalizantes
- ☐ Outro:

Considerações Final

18. Na sua opinião, quais ações poderiam ser tomadas para melhorar a inclusão educacional no sistema prisional?

19. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre sua experiência com a educação, dentro ou fora do sistema prisional?

Agradecemos sua participação!

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO GESTOR DA UNIDADE

I – Infraestrutura Física

- 1. Quantas celas existem atualmente na Cadeia Pública de Umuarama?**
- 2. Qual é a média de pessoas privadas de liberdade por cela?**
- 3. As celas existentes estão dentro dos padrões estabelecidos pela legislação vigente quanto à ventilação, iluminação e espaço mínimo por pessoa? Justifique.**
- 4. Existem celas adaptadas para pessoas com deficiência? Se sim, quantas?**
- 5. A atual quantidade de celas é suficiente para a demanda de presos? Comente.**
- 6. Há necessidade de melhorias estruturais na unidade? Em caso afirmativo, quais seriam as prioridades?**
- 7. Existe acesso a áreas comuns como pátio, refeitório, enfermaria ou sala de visitas? Em que condições se encontram?**
- 8. Em média, por quanto tempo uma pessoa privada de liberdade permanece nessa unidade antes de ser transferida para outra?**

II – Segurança e Recursos Humanos

- 9. Qual é o número atual de profissionais atuando na área de segurança (agentes penitenciários, policiais civis/militares etc.)?**
- 10. O efetivo atual é suficiente para garantir a segurança e o bom funcionamento da unidade? Justifique.**
- 11. Há déficit de profissionais de segurança na unidade? Se sim, qual seria o número ideal de servidores?**
- 12. Os profissionais de segurança recebem formação ou capacitação periódica sobre o sistema prisional?**

13. A equipe tem conhecimento sobre a importância da educação no processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade? De que forma esse tema é abordado internamente?

III – Educação no Cárcere

14. A Cadeia Pública de Umuarama oferece atualmente atividades educacionais às pessoas privadas de liberdade? Se sim, desde quando?
15. Que tipo de atividades educacionais são oferecidas? (Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante, Oficinas, Projetos de Leitura etc.)
16. Quantos presos estão regularmente matriculados ou participam dessas atividades educacionais atualmente?
17. A unidade conta com espaços físicos adequados para a realização das atividades educacionais (salas de aula, biblioteca, equipamentos pedagógicos etc.)?
18. Há professores ou profissionais da educação alocados especificamente para atender esta unidade? Se sim, são vinculados à Secretaria de Educação ou à Administração Penitenciária?
19. Existem projetos em andamento visando à ampliação da oferta de educação formal (Ensino Fundamental, Médio ou Profissionalizante) na unidade? Quais?
20. Há parcerias com instituições de ensino ou organizações sociais que contribuam com a oferta de educação no ambiente prisional?

IV – Considerações Finais

21. O(a) senhor(a) gostaria de acrescentar alguma observação ou sugestão sobre as temáticas abordadas neste questionário?

QUESTIONÁRIO APÓS APLICACAO DO RECURSO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO – Avaliação do Curso Preparatório ENCCEJA (CPUMUA)

Finalidade:

Queremos entender se o curso e a apostila ajudaram você na preparação e na realização da prova do ENCCEJA. Suas respostas são confidenciais e não influenciam em nada sua situação no processo penal, no cumprimento de pena, nem em benefícios. Você pode pular qualquer pergunta.

Instruções:

- Marque apenas uma alternativa por pergunta, quando houver opções.
- Nas questões abertas, escreva com suas palavras. Se preferir, peça para responder oralmente.
- Escala usada nas afirmações:
1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Nem concordo nem discordo | 4 = Concordo | 5 = Concordo totalmente

Filtro inicial**Q0. Você participou do curso com a apostila?****() Sim () Não****Q0.1. Você fez a prova do ENCCEJA agora?****() Sim () Não (se não fez, responda apenas até a Seção E)****Seção A – Sobre você (marque uma opção)****A1. Idade (faixa): () até 20 () 21–29 () 30–39 () 40–49 () 50 ou mais****A2. Escolaridade antes do curso: () EF incompleto () EF completo () EM incompleto () EM completo****A3. Tempo nesta unidade: () < 3 meses () 3–6 meses () 7–12 meses () > 12 meses****Seção B – Acesso e condições do curso****B1. Consegui receber/usar a apostila sem dificuldades logísticas. 1 2 3 4 5****B2. O local/horário das aulas eram adequados (barulho, iluminação, tempo). 1 2 3 4 5****B3. Tive tempo suficiente para estudar com a apostila. 1 2 3 4 5****B4 (aberta). O que mais atrapalhou seu estudo (se algo atrapalhou)?**

Seção C – Qualidade da apostila**C1. A linguagem da apostila foi clara. 1 2 3 4 5****C2. A organização (sumário, seções, exemplos) ajudou a entender os conteúdos. 1 2 3 4 5****C3. O nível de dificuldade foi adequado para mim. 1 2 3 4 5**

C4. As atividades/exercícios foram úteis para treinar. 1 2 3 4 5

C5 (aberta). O que você mais gostou na apostila? E o que mudaria?

Seção D – Metodologia das aulas (quando houve encontro)

D1. O ritmo das aulas ajudou a acompanhar sem ficar perdido(a). 1 2 3 4 5

D2. Senti-me respeitado(a) e à vontade para perguntar. 1 2 3 4 5

D3. As explicações complementaram a apostila. 1 2 3 4 5

D4 (aberta). Uma coisa da aula que me ajudou muito foi...

Seção E – Percepção de aprendizagem e confiança

E1. Antes do curso, eu me sentia preparado(a) para o ENCCEJA. 1 2 3 4 5

E2. Depois do curso/apostila, eu me sinto mais preparado(a). 1 2 3 4 5

E3. Hoje eu sei por onde começar ao responder questões do ENCCEJA. 1 2 3 4 5

E4. O curso aumentou minha motivação para concluir os estudos. 1 2 3 4 5

E5 (aberta). Um conteúdo que aprendi de verdade foi...

Seção F – Experiência na Prova do ENCCEJA (responder se fez a prova)

F1. A apostila parecia com o estilo de questões da prova. 1 2 3 4 5

F2. Senti que o curso/apostila me ajudou a gerir o tempo durante a prova. 1 2 3 4 5

F3. Em quais áreas a apostila mais ajudou? (marque até 2)

**[] Linguagens [] Matemática [] Ciências da Natureza [] Ciências Humanas []
Redação (para EM)**

F4 (aberta). Conte uma situação da prova em que você lembrou de algo do curso/apostila.

Seção G – Barreiras, sugestões e impacto

G1. Enfrentei barreiras (ansiedade, leitura, ambiente, regras da unidade) na preparação. 1 2 3 4 5

G2 (aberta). Quais barreiras foram as mais fortes e como poderíamos reduzi-las?

G3 (aberta). Se pudesse mudar uma coisa no curso/apostila, qual seria?

G4 (aberta). Que mensagem você deixaria para melhorar o estudo de quem tentará o ENCCEJA aqui?

Seção H – Avaliação geral

H1. Nota geral para o curso/apostila (0 a 10): __/10

H2. Você recomendaria este curso/apostila a outra pessoa aqui da unidade?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (0 = não recomendaria, 10 = recomendaria com certeza)

H3 (aberta). Em uma frase: “Este curso/apostila foi _____ para mim porque _____.”

Termo breve de ciência

Sua participação é voluntária. Você pode parar a qualquer momento. As respostas são usadas apenas para pesquisa acadêmica e melhoria do curso/apostila, sem identificação nominal.

() Li/foi lido para mim e aceito participar.

Assinatura ou pseudônimo (opcional): _____ Data: //____