

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A QUE PONTO CHEGAMOS?

Rodrigo Da Vitória Gomes ¹

Roberta Maura Calefi ²

Joanez Aires ³

RESUMO

A formação inicial de professores exige reflexões críticas sobre contextos educativos diversos e desafiadores, entre os quais se destaca a educação em prisões. Esse espaço, historicamente marcado por estigmas e limitações estruturais, demanda práticas pedagógicas que contribuam para direitos humanos, inclusão e ressocialização, reafirmando o papel social da educação. Ancorado em marcos normativos nacionais e internacionais este estudo analisa o lugar da educação em prisões na formação inicial docente. Metodologicamente, combina revisão bibliográfica, análise documental de 25 PPC's de licenciaturas e mapeamento de experiências extensionistas. Os resultados mostram predominância de ausência de menção ao tema, menções indiretas e menções diretas minoritárias, enquanto a extensão universitária exhibe efeitos formativos relevantes. Conclui-se pela urgência de institucionalização curricular e integração ensino-pesquisa-extensão, com formação específica em EJA em prisões e referenciais decoloniais/CTS para a docência.

Palavras-chave: Educação em Prisões, Formação Inicial Docente, EJA, Direitos Humanos, Ressocialização.

INTRODUÇÃO

A educação em prisões consolidou-se, nas últimas décadas, como campo de pesquisa e intervenção que tensiona a relação entre punição, cidadania e escolarização, recolocando o debate sobre o direito à educação e a finalidade social da escola em contextos de privação de liberdade (Onofre, 2007; Silva, 2011). Se, historicamente, o cárcere foi desenhado sob a lógica do controle e da disciplina, a escola nesse espaço surge como possibilidade de produção de sentidos, criação de vínculos e reconfiguração de trajetórias, ao mesmo tempo em que enfrenta constrangimentos institucionais e materiais persistentes (Foucault, 1987; Arroyo, 2014).

¹ Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, rodrigodavitoriagomes@gmail.com;

² Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, robertamcalefi@gmail.com;

³ Professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR, joanez.ufpr@gmail.com;





No Brasil, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) assegura o direito à escolarização e ao trabalho, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 define diretrizes para a EJA nas prisões e o Decreto nº 7.626/2011 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Esses marcos explicitam a necessidade de articulação intersetorial (educação, justiça, administração penitenciária) e de financiamento adequado para a oferta educativa, além de formação específica de profissionais (Brasil, 1984; CNE, 2010; Brasil, 2011).

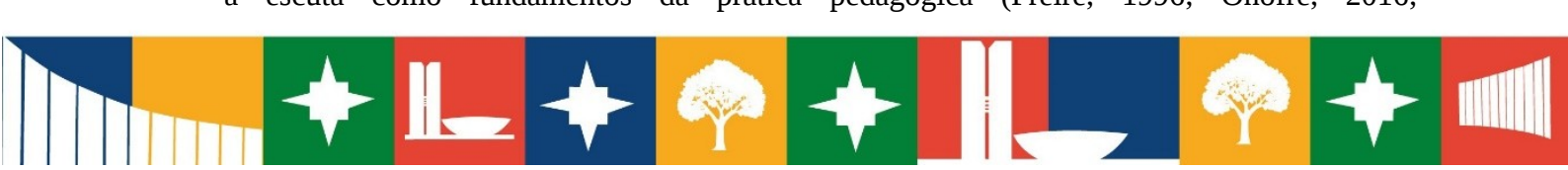
Internacionalmente, as Regras de Mandela (ONU, 2015) e a Recomendação R(89)12 (Conselho da Europa, 1989) reforçam o princípio da equivalência educacional: a educação ofertada no cárcere deve ser de qualidade comparável à educação fora dos muros, com professores qualificados, currículo relevante e acesso a materiais, tecnologia e certificação, respeitando a dignidade humana e as necessidades específicas dos detentos (Council of Europe, 1990; UNODC, 2015).

Apesar dos avanços normativos, estudos mostram que as práticas educativas em prisões frequentemente se veem subjugadas a prioridades de segurança e custódia, com limitações à circulação de materiais, uso de laboratórios, internet e espaços pedagógicos, além de rotatividade discente e regimes disciplinares que impactam horário e continuidade (Julião, 2016; Onofre, 2016; UIL/UNESCO, 2021). Essa tensão atravessa o cotidiano escolar e afeta diretamente as condições de trabalho docente e a aprendizagem.

Nesse cenário, a formação inicial de professores é determinante. A ausência da temática nos cursos de licenciatura implica despreparo para atuação em contextos complexos e vulneráveis, comprometendo a missão pública da universidade e a efetivação de direitos (Apple, 2006; Freire, 1996). O silêncio curricular reforça estigmas e reduz a escola na prisão a um enclave burocrático, quando deveria ser espaço de afirmação de direitos, mediação cultural e produção de conhecimentos socialmente relevantes (Arroyo, 2014; Onofre, 2007).

Os estudos sobre currículo crítico e justiça curricular alertam que o que entra e o que fica fora do currículo expressa relações de poder (Apple, 2006). A invisibilização da educação em prisões como conteúdo/experiência formativa traduz uma opção política que mantém margens e centros, privilegiando experiências escolares hegemônicas e desconsiderando sujeitos e territórios educativos historicamente silenciados (Arroyo, 2014).

A literatura nacional e internacional aponta que vivências formativas em prisões — por meio de estágios, projetos de extensão, disciplinas temáticas — ampliam a consciência social dos licenciandos, desenvolvem didática situada e fortalecem a postura ética, o diálogo e a escuta como fundamentos da prática pedagógica (Freire, 1996; Onofre, 2016;





UIL/UNESCO, 2021). Essas experiências favorecem ainda uma leitura crítica de documentos, registros e avaliações educacionais realizados em condições atípicas.

A abordagem decolonial e CTS no ensino de ciências traz contribuições ao conectar conhecimentos científicos à vida cotidiana, problematizando tecnologias, riscos, justiça ambiental e desigualdades, além de valorizar saberes locais e trajetórias dos estudantes privados de liberdade (Gomes; Lorenzetti; Aires, 2022). Tal enfoque fortalece uma docência que problematiza o mundo e não apenas transmite conteúdos.

Este artigo, portanto, interroga: a que ponto chegamos na inserção da educação em prisões na formação inicial de professores? Busca-se analisar PPC's de licenciaturas públicas brasileiras, mapear experiências extensionistas e discutir implicações para política curricular, à luz de marcos legais, diretrizes nacionais e referenciais críticos (CNE, 2010; Brasil, 2011; ONU, 2015; Council of Europe, 1990; UIL/UNESCO, 2021).

Ao iluminar lacunas e identificar possibilidades, pretende-se contribuir com proposições viáveis para integrar essa pauta à formação inicial, articulando ensino-pesquisa-extensão e aproximando universidades, redes de ensino e administração prisional, em perspectiva intersetorial e de garantia de direitos na Educação em Prisões (Silva, 2011; Julião, 2016; Onofre, 2016).

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, por reconhecer a natureza complexa e situada dos fenômenos investigados — currículo, formação docente e educação em prisões —, privilegiando significados, processos e contextos (Minayo, 2012; Denzin; Lincoln, 2006). A opção qualitativa é adequada para apreender tensões entre normativas, práticas e experiências formativas em ambientes restritivos.

O desenho metodológico articula três procedimentos: (i) revisão bibliográfica sobre educação em prisões, EJA, currículo e formação docente; (ii) análise documental de 25 PPC's de licenciaturas; (iii) mapeamento de experiências extensionistas em prisões relatadas em anais e periódicos. Essa triangulação amplia a validade interpretativa e permite cotejar prescrição curricular, produção acadêmica e prática formativa (Denzin; Lincoln, 2006).

A seleção dos PPC's seguiu critérios de acesso público, diversidade regional e variedade de áreas (Letras, Ciências da Natureza, Matemática, História, Geografia, Pedagogia etc.). A amostra se distribuiu assim: Norte (3), Nordeste (6), Centro-Oeste (3), Sudeste (8) e





Sul (5). Por ética e para evitar inferências institucionais/ranqueamentos, os PPC's analisados não são identificados; os resultados são apresentados em nível agregado por região.

A análise dos PPC's combinou leitura integral e codificação temática orientada por categorias a priori e emergentes: (a) ausência de menção à educação em prisões; (b) menção indireta (direitos humanos, inclusão, EJA sem recorte prisional); (c) menção direta (disciplinas, estágios, projetos, linhas de formação). Foram também identificados dispositivos de articulação com extensão/pesquisa e usos de marcos normativos (CNE/CEB nº 2/2010; Decreto nº 7.626/2011).

O mapeamento de extensão considerou projetos descritos em anais e revistas (e.g., oficinas de leitura, projetos CTS, integração matemática-linguagens, artes), registrando objetivos, metodologias, parcerias intersetoriais e impactos na formação. Tais descrições foram interpretadas à luz de referenciais freireanos, decoloniais e de EJA em prisões (Freire, 1996; Onofre, 2016; Gomes; Lorenzetti; Aires, 2022).

A revisão bibliográfica abrangeu autores-chave nacionais (Onofre, 2007; Julião, 2016; Silva, 2011; Arroyo, 2014), marcos internacionais (Regras de Mandela; Recomendação R(89)12; UNESCO/UIL) e correntes críticas de currículo (Apple, 2006). Foram incluídos estudos de políticas e relatórios internacionais que sintetizam boas práticas e gargalos na educação em prisões (UIL/UNESCO, 2021).

O procedimento interpretativo seguiu lógica indutivo-dedutiva, alternando codificação em aberto e análise por eixos (currículo formal; experiências; normativas; formação docente), buscando padrões, exceções e tensões. Essa estratégia favoreceu a construção de inferências prudentes, respeitando o caráter exploratório do estudo (Denzin; Lincoln, 2006; Minayo, 2012).

Do ponto de vista ético, além da anonimização, todo material analisado é de domínio público (PPCs, anais, artigos). Quando havia dados sensíveis em relatos, privilegiou-se a paráfrase e a agregação. O estudo não envolveu sujeitos humanos em entrevistas, dispensando submissão a CEP; ainda assim, observa princípios de respeito, não estigmatização e utilidade pública.

Tabela 1 – Distribuição regional dos PPC's (n=25)

Região	n	%	Critério principal
Norte	3	12	Acesso e diversidade federativa
Nordeste	6	24	Representatividade regional
Centro-Oeste	3	12	Equilíbrio amostral
Sudeste	8	32	Densidade de cursos
Sul	5	20	Representatividade regional





Como limitação, reconhece-se a amostra intencional e a impossibilidade de varrer todos os PPC's vigentes, além da heterogeneidade temporal de documentos (ano de aprovação/revisão). Ainda assim, os padrões observados são consistentes com a literatura e suficientes para o diagnóstico exploratório proposto (Julião, 2016; UIL/UNESCO, 2021).

Por fim, a metodologia foi desenhada para informar proposições: identificar brechas curriculares, boas práticas extensionistas e marcos que podem orientar reformas na formação inicial com vistas à institucionalização da educação em prisões como eixo formativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia crítica fundamenta a compreensão de docência como prática ética, dialógica e transformadora, na qual o ensinar demanda leitura do mundo, compromisso político e reconhecimento dos saberes dos educandos (Freire, 1996). Em prisões, tais princípios confrontam a racionalidade punitiva, propondo a escola como lugar de escuta, autoria e reconfiguração de horizontes (Arroyo, 2014).

No Brasil, Onofre (2007; 2016) organizou um corpo seminal sobre educação escolar no cárcere, sublinhando tensões entre segurança e pedagógico, além da necessidade de formação específica e de projetos integradores com a EJA. Julião (2016) analisou políticas e mostrou a distância entre letra da lei e realidade, indicando como gestão, financiamento, materiais e formação docente condicionam a efetividade do direito.

A literatura internacional informa parâmetros: as Regras de Mandela consolidam padrões mínimos de trato digno, incluindo acesso à educação em patamares equivalentes aos da comunidade; a Recomendação R(89)12 do Conselho da Europa detalha princípios como voluntariedade, currículo amplo, qualificação docente e continuidade após a libertação (Council of Europe, 1990; UNODC, 2015).

A teoria crítica do currículo contribui ao demonstrar que omissões curriculares são politicamente significativas (Apple, 2006). A não inclusão de educação em prisões como conteúdo e experiência formativa revela hierarquias de saber que mantêm populações e territórios à margem do reconhecimento acadêmico e das oportunidades de formação.

A abordagem decolonial e CTS no ensino de ciências propõe descentrar cânones, valorizar saberes locais e articular ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, tornando o conteúdo significativo para estudantes cujas experiências são atravessadas por desigualdades





e controle institucional (Gomes, Lorenzetti; Aires, 2022). Em prisões, essa abordagem permite trabalhar com projetos, problemas reais e linguagens diversas.

A EJA na Educação em Prisão exige didática situada: turmas multisseriadas, trajetórias escolares interrompidas, heterogeneidade etária e alta rotatividade pedem planejamento flexível, avaliação processual e materiais adaptados, inclusive com estratégias de letramento e numeramento contextualizados (Onofre, 2016; Julião, 2016; UIL/UNESCO, 2021).

Pesquisas brasileiras relatam extensão universitária como vetor de qualificação formativa, aproximando licenciandos das realidades do cárcere por meio de oficinas de leitura, projetos artísticos, CTS em ciências e ações interdisciplinares, o que promove desconstrução de estereótipos, criação de metodologias inclusivas e compromisso ético (Silva, 2011; Onofre, 2016; UIL/UNESCO, 2021).

As diretrizes nacionais (CNE/CEB nº 2/2010) e o Plano Estratégico (Decreto nº 7.626/2011) indicam que a formação de profissionais deve contemplar especificidades da educação no cárcere e que a articulação intersetorial é condição de possibilidade. O ODS 4 e a Declaração de Incheon reforçam o compromisso com educação inclusiva e equitativa ao longo da vida, em todos os contextos (UNESCO, 2015).

Por fim, convergem no referencial a ideia de equivalência educacional, a defesa da dignidade e a exigência de qualificação docente: formar professores para o cárcere é formar professores mais aptos a lidar com vulnerabilidades em qualquer escola, ampliando repertórios didáticos, éticos e políticos (Freire, 1996; Onofre, 2016; UIL/UNESCO, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 25 PPC's indicou predominância de ausência de menção à educação em prisões (70%), menções indiretas (20%) vinculadas a direitos humanos, inclusão ou EJA sem recorte prisional e menções diretas (10%) com disciplinas, estágios ou projetos explicitamente voltados ao contexto prisional. Esse quadro sustenta a tese da marginalidade curricular do tema na formação inicial (Apple, 2006; Julião, 2016).

Em termos regionais, observaram-se nuances: no Sudeste e no Sul, surgem mais menções diretas associadas a grupos de pesquisa/ações extensionistas consolidadas; no Nordeste, prevalecem menções indiretas ancoradas em direitos humanos e inclusão; no Norte e Centro-Oeste, persiste majoritariamente a ausência de referências nos PPC's. Essas



diferenças dialogam com densidade institucional, redes de pesquisa e capilaridade de projetos (Onofre, 2016; UIL/UNESCO, 2021).

Tabela 2 – Menções à educação em prisões nos PPCs (n=25)

Categoria	%	Indícios nos textos curriculares
Ausência	70	EJA sem recorte prisional; DH genéricos
Menção indireta	20	DH/inclusão; componentes optativos
Menção direta	10	Disciplina/estágio/projeto prisional

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quanto às experiências extensionistas, o mapeamento revelou significativa variedade: oficinas de leitura e escrita, projetos CTS em ciências com materiais de baixo custo, atividades artísticas (música, teatro), projetos integrados de matemática-linguagens e formação básica modular em EJA. Em todos os casos, relatou-se impacto formativo sobre licenciandos (sensibilidade, escuta, didática situada) e sobre estudantes privados de liberdade (engajamento, autoestima, sentido de pertinência) (Silva, 2011; Onofre, 2016; Gomes; Lorenzetti; Aires, 2022).

Quadro 1 – Síntese de experiências extensionistas (por região, exemplos anônimos)

Região	Projeto	Abordagem	Impactos formativos
SE	Oficinas de leitura/ciências	Narrativas/CTS	Metodologias inclusivas; mediação cultural
S	Projetos interdisciplinares	Matemática-Linguagens	Planejamento em contextos restritivos
NE	EJA com letramento	Sequências didáticas	Escuta; reconhecimento de saberes
CO	Ações culturais	Teatro/música	Vínculo; autoestima
N	Formação básica modular	EJA em prisões	Adaptação didática; avaliação processual

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Um padrão transversal foi a dependência das ações extensionistas do engajamento individual de docentes e da viabilidade institucional junto às Secretarias de Justiça/Educação, gerando intermitência e alcance restrito. Sem institucionalização curricular (componentes obrigatórios, estágios específicos, linhas de formação), a extensão não atinge a totalidade dos licenciandos (Julião, 2016; Onofre, 2016).



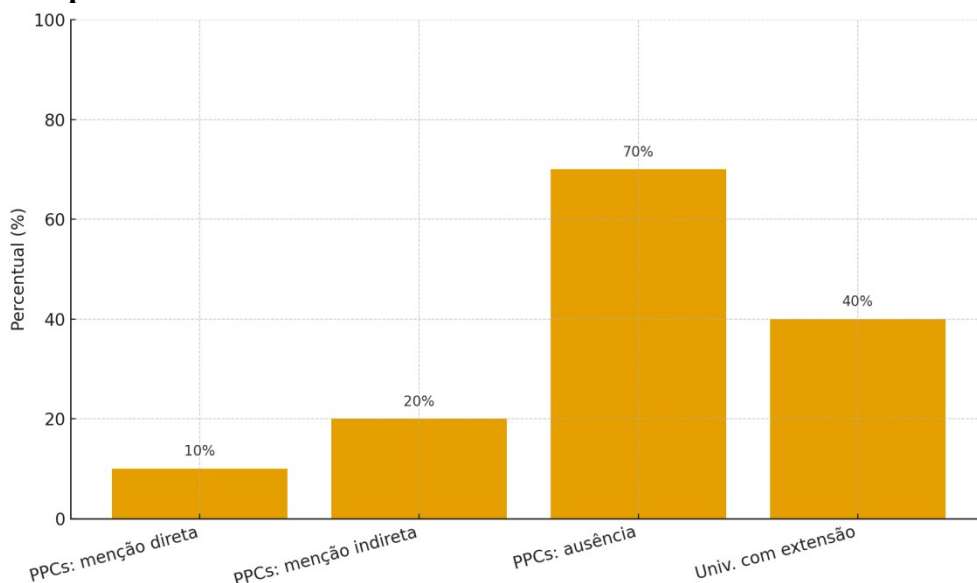


Os PPC's com menção direta incorporam elementos positivos: planos de ensino com marcos normativos (CNE/CEB nº 2/2010, Dec. nº 7.626/2011; Regras de Mandela), bibliografia específica (Onofre; Julião; Silva), discussões sobre ética, direitos e avaliação em ambiente restritivo e articulação com políticas públicas e rede intersetorial. Tais PPC's aproximam-se de recomendações internacionais de equivalência educacional (Council of Europe, 1990; UNODC, 2015).

O contraste entre silêncio curricular e potência extensionista ilustra a tese de que a universidade conhece o tema mas ainda não o converteu em obrigação formativa. A crítica curricular (Apple, 2006) ajuda a entender por que certos contextos e sujeitos seguem fora do currículo de poder, a despeito de sua relevância social e legal.

Do ponto de vista didático-pedagógico, as experiências bem-sucedidas descrevem uso de metodologias ativas, materiais de baixo custo, projetos CTS, letramentos a partir de experiências de vida e avaliação processual. Tais práticas convergem com a pedagogia freireana e com recomendações da EJA (Freire, 1996; Onofre, 2016).

Figura 1 – Distribuição dos PPC's (direta/indireta/ausência) × universidades com extensão em prisões



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise dos dados revela uma assimetria significativa entre o que está formalizado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) e o que efetivamente ocorre nas universidades em termos de ações envolvendo educação em espaços de privação de liberdade. Conforme apresentado no Gráfico da figura 1, apenas 10% dos PPC's mencionam diretamente a temática, enquanto 20% a abordam de forma indireta e aproximadamente 70% não fazem qualquer referência ao assunto.





Em contraste, cerca de 40% das instituições analisadas desenvolvem algum tipo de ação extensionista relacionada à educação em prisões, ainda que sem integração curricular. Essa discrepância indica que a maior parte das iniciativas ocorre fora do núcleo formativo, dependente do interesse individual de docentes e projetos isolados, o que fragiliza a continuidade e a institucionalização dessas práticas. Diante desse cenário, recomenda-se que a extensão seja incorporada ao projeto formativo dos cursos de licenciatura por meio de estágios, componentes curriculares obrigatórios e dispositivos institucionais que garantam a permanência e a organicidade dessas ações, fortalecendo a formação docente para atuar em contextos educativos diversos, incluindo o cárcere.

Por fim, emergem proposições: criar componentes curriculares sobre educação em prisões; instituir estágios e residências pedagógicas no cárcere; adotar marcos normativos como matriz; investir em parcerias intersetoriais estáveis; e promover formação continuada para docentes universitários e escolares, ancorada em EJA, CTS e decolonialidade (CNE, 2010; Brasil, 2011; UIL/UNESCO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou a marginalidade da educação em prisões na formação inicial: o tema raramente aparece como conteúdo estruturante ou experiência curricular obrigatória. Esse cenário contrasta com marcos legais e recomendações internacionais, além de desconsiderar evidências de impacto formativo positivo para licenciandos e estudantes privados de liberdade.

A extensão universitária tem cumprido papel central de aproximação e inovação didática, mas não substitui a responsabilidade curricular. Para que todos os futuros professores tenham contato com o tema, é imprescindível institucionalizar componentes, estágios e linhas de formação específicos.

Recomenda-se: (1) componente obrigatório sobre educação em privação de liberdade (fundamentos, didática, avaliação, ética); (2) estágios supervisionados e parcerias com varas de execução penal, secretarias de educação/justiça; (3) integração ensino-pesquisa-extensão com projetos CTS/decoloniais; (4) formação específica em EJA para atuação no cárcere (Onofre, 2016; Julião, 2016; Silva, 2011).

É crucial explicitar nos PPC's os marcos normativos e indicadores de qualidade (equivalência educacional, qualificação docente, continuidade pós-egresso), aproximando a formação inicial das obrigações de direitos humanos e do ODS 4.





A institucionalização deve vir acompanhada de condições materiais: espaços, materiais didáticos, acesso controlado a tecnologias, tempos pedagógicos, segurança compatível com a aprendizagem e equipes multiprofissionais.

Do ponto de vista da cultura institucional, urge combater estigmas e promover políticas de acolhimento e escuta tanto para docentes quanto para estudantes, reconhecendo o cárcere como território educativo legítimo e complexo.

No plano epistemológico, recomenda-se ampliar referenciais decoloniais e CTS, conectando conteúdos à vida concreta, às questões ambientais, tecnológicas e de justiça social, valorizando saberes dos educandos e promovendo autoria e projeto de vida.

A universidade, como instituição pública, tem o dever de formar professores capazes de atuar com dignidade, qualidade e compromisso nos contextos mais desafiadores da sociedade. Fazer caber a educação em prisões na formação inicial significa reconhecer sujeitos e ampliar a democracia.

Em síntese, a inclusão sistemática da educação em prisões na formação inicial de professores é condição para efetivar o direito à educação e para qualificar o sistema educacional como um todo, uma vez que o desenvolvimento de competências para o cárcere se traduz em competências para lidar com vulnerabilidades em qualquer escola.

Assim, conclui-se que chegamos a um ponto de não-adiamento: é hora de converter o acúmulo de experiências e normativas em política curricular sólida, monitorável e sustentada, com metas, indicadores e avaliação pública, honrando a promessa constitucional de educação como direito de todos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. *Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Brasília: PR, 2011.





CNE/CEB. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília: MEC, 2010.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation No. R(89)12 on Education in Prison*. Strasbourg: Committee of Ministers, 1989 (publ. 1990).

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GOMES, Rodrigo da Vitória; LORENZETTI, Leonir; AIRES, Joanez Aparecida. Descolonizando a educação científica: reflexões e estratégias para a utilização da história da ciência e ciência, tecnologia e sociedade em uma abordagem decolonial. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 437-450, 2022.

JOSÉ, G. O. M. Educação Básica em Prisões no Brasil: entre avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação em Prisões*, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação e prisão: políticas públicas de execução penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Formação de professores e educação na prisão: especificidades e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 8, n. 13, p. 169-186, 2016.





SILVA, Roberto da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: ONOFRE, E. M. C. (org.). *A escola na prisão: espaço de educação e de garantia de direitos*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris/Brasília: UNESCO, 2015.

UNODC/ONU. *United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules)*. New York/Vienna: UN, 2015.

UIL/UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning). *Prison Education and Training in Europe and Beyond: Current Trends and Future Prospects*. Hamburg: UIL, 2021.

