



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

POLIANE LIRA CUNHA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL:
HISTÓRIA, POLÍTICAS, CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E
PERMANÊNCIAS**

ABRIL/2026
MANAUS – AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

POLIANE LIRA CUNHA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL:
HISTÓRIA, POLÍTICAS, CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E
PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Educação, no Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nilvane Fernandes

Linha 1. Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

ABRIL/2026
MANAUS – AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- C972t Cunha, Poliane Lira
Trabalho e Educação Escolar no Sistema Prisional: Histórias,
Políticas, Contradições, Rupturas e Permanências / Poliane Lira
Cunha. - 2026.
180 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Maria Nilvane Fernandes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Trabalho. 2. Educação Escolar. 3. Sistema Prisional. 4.
Políticas Públicas. I. Fernandes, Maria Nilvane. II. Universidade
Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título
-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Essa pesquisa contou com o apoio institucional dado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), através dos respectivos projetos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - PIB-H/0075/2019, entre os anos 2019-2020 e do PIBIC - PIBH/0024/2020, entre 2020 e 2021, ambos financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestrado sanduíche no Reino Unido no ano de 2025 através do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, processo n. 88887.102131/2025-00.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

POLIANE LIRA CUNHA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL:
HISTÓRIA, POLÍTICAS, CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE) para
a obtenção do Título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do
Amazonas – UFAM.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes – Orientadora
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Edinéia Fátima Navarro Chilante – Avaliação Externa
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof. Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva – Avaliador Externo
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira - Avaliadora Interna
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Membros Suplentes:

Prof. Dr.^a Adriana Medeiros Farias – Suplente Externa
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Ricardo Peres da Costa – Avaliador Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

ABRIL/2026
MANAUS – AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

À minha família que sempre foi base, força e refúgio nos momentos de dúvida e cansaço.

Às pessoas privadas de liberdade que, mesmo diante de condições adversas, persistem na busca pelo conhecimento como forma de resistência e reconstrução de suas trajetórias.

Àqueles e àquelas que acreditam na educação como prática histórica de transformação social, este trabalho é igualmente dedicado.

AGRADECIMENTOS

Ao universo, às forças que regem os caminhos e às energias que sustentam os encontros, as oportunidades e os recomeços. Ainda que não compreenda plenamente seus movimentos, reconheço que há dimensões da existência que nos conduzem com sabedoria e nos fortalecem nos momentos decisivos.

À minha mãe, Maria Zelva, por ter me ensinado que a educação é instrumento de dignidade e transformação. Sua força, coragem e perseverança são a base de tudo o que construí até aqui.

Ao meu companheiro, Iury Robert, pela parceria incondicional, pela paciência nos dias difíceis e pela confiança constante no meu percurso. Sua presença foi sustento e equilíbrio durante toda essa caminhada.

Ao meu irmão, Igor Lira, e à minha cunhada, Jessica Souza, pelo carinho, incentivo e apoio permanente.

À minha orientadora, Maria Nilvane, pelo rigor teórico, pela condução ética e comprometida e pela firmeza na orientação. Sua confiança e exigência acadêmica foram fundamentais para que esta pesquisa alcançasse maturidade e densidade crítica.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi), pela pessoa do Prof. Dr. Ricardo Peres, e aos meus colegas do grupo pela construção de um espaço coletivo de reflexão e pesquisa comprometido com a análise histórica e social crítica. Fazer parte do GEPPEvi é motivo de orgulho e formação permanente.

Ao professor Dr. Fábio Mallart (Ciências Sociais – UFAM), com quem tive a honra de realizar o estágio-docência, pelas contribuições pedagógicas e pela experiência formativa no exercício da docência no ensino superior, etapa essencial na minha constituição enquanto pesquisadora e professora.

À professora Iolete Ribeiro da Silva, coordenadora do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento – CAPES, e à professora Cláudia Sampaio, pela oportunidade do intercâmbio acadêmico no Reino Unido. Essa experiência ampliou horizontes, fortaleceu minha formação internacional e reafirmou o compromisso com uma produção científica situada na Amazônia, mas em diálogo com o mundo.

Ao professor Ornet D. Clennon, da MeaP, pela acolhida acadêmica durante o período no Reino Unido e pelas contribuições intelectuais que enriqueceram esta trajetória.

Aos colegas intercambistas, Suzy Chrystine Vasques Guedes, Manuela Gomes Batalha e Ítalo Marcel, que compartilharam essa experiência internacional, pelas trocas, debates e aprendizados construídos coletivamente.

Ante o apoio e o orgulho de fazer parte da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), registro minha gratidão institucional a esta universidade pública, gratuita e

socialmente referenciada. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos seus docentes, que contribuíram de maneira decisiva para minha formação acadêmica e política.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio ao desenvolvimento científico em nosso estado e pelo incentivo à pesquisa comprometida com a realidade amazônica.

À CAPES, pelo financiamento público que viabilizou esta pesquisa e o intercâmbio internacional. Defender o financiamento público da ciência é defender a soberania intelectual e a possibilidade de transformação social.

Aos professores: Emerson Saraiva (UEA), Edinéia Chilante (UNESPAR), Eulina Nogueira (UFAM) que compuseram a banca de qualificação e defesa deste trabalho, meu profundo agradecimento pelo rigor, pelas críticas construtivas e pela condução segura que me orientou para a luz da pesquisa.

À equipe de trabalho à qual faço parte em nome da coordenadora Flaviane Dutra e da supervisora Karen Di Santis, que não mediram esforços para me ajudar nessa caminhada, foram super compreensivas ao entender que este processo é importante para minha vida e carreira.

Por fim, agradeço às pessoas privadas de liberdade, razão histórica e social desta investigação. Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento da educação como direito e como prática de dignidade humana.

Esta dissertação é resultado de esforço individual, mas sobretudo de construção coletiva. Ela nasce das contradições do nosso tempo e reafirma a educação como prática histórica de luta, consciência e transformação social.



Programa de
Pós-graduação
em Educação



Faculdade de
Educação
FACED / UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Para todas as meninas e meninos de cabelos
trançados ou sem tranças.

Desmancho as tranças da menina e os meus
dedos tremem medos nos caminhos repartidos
de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina e as minhas mãos
tropeçam dores nas marcas-lembranças de um
chicote traiçoeiro.

Visto a menina e aos meus olhos a cor de sua
veste insiste e se confunde com o sangue que
escorre do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina e a vida surge grata
descruzando as tranças e a veste surge farta
justa e definida e o sangue se estanca
passeando tranquilo na veia de novos caminhos,
esperança.

Conceição Evaristo, 2008



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

CUNHA, Poliane Lira. **Trabalho e educação escolar no Sistema prisional: História, Políticas, contradições, rupturas e permanências** (Dissertação, Educação). Maria Nilvane Fernandes (Orientadora). Manaus, AM: UFAM, 2026. 180 p.

TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL: HISTÓRIA, POLÍTICAS, CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Esta dissertação tem como objetivo: *Compreender o percurso histórico da institucionalização da educação escolar no sistema prisional e sua materialização no cenário brasileiro.* A problemática que orienta a pesquisa propõe *A problemática que orienta a pesquisa busca compreender como se constituiu o processo de fundamentação histórica e ideológica da educação escolar no sistema prisional brasileiro, considerando as transformações nas legislações penais e educacionais e sua relação com as mudanças históricas do sistema econômico?* Para alcançar o objetivo e responder ao problema de pesquisa, adotaram-se como objetivos específicos: Mapear e analisar a produção acadêmica no Repositório da CAPES sobre trabalho e educação escolar no sistema prisional, sob a perspectiva da História da Educação; Compreender historicamente a institucionalização da educação no sistema prisional europeu, entre os séculos XVI e XIX, evidenciando sua articulação com o trabalho como instrumento de controle social e organização da pena; Compreender reconfiguração do sistema prisional no continente americano, evidenciando a passagem da punição à regeneração do apenado, por meio da articulação entre trabalho e educação; Reconstruir a trajetória histórica da legislação penal e educacional brasileira, desde o Império até a contemporaneidade neoliberal, desvelando a lógica política que orienta a inserção (ou exclusão) da educação escolar no sistema prisional. A abordagem metodológica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando compreender a inserção da educação escolar no contexto das prisões e das contradições do sistema capitalista. Parte do desenvolvimento desta pesquisa foi fortalecida pela realização de período de mestrado sanduíche na Inglaterra, contribuindo para ampliar o diálogo acadêmico e a discussão internacional sobre trabalho e educação no sistema prisional. Busca-se argumentar que, embora juridicamente consolidada, a educação no sistema prisional brasileiro permanece condicionada ao capitalismo periférico, tensionada entre direito e função punitiva.

Palavras-chave: Trabalho; Educação escolar; Sistema prisional; Políticas Públicas



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the historical trajectory of the institutionalization of formal education within the prison system and its materialization in the Brazilian context. The research problem seeks to understand how the process of historical and ideological foundation of formal education in the Brazilian prison system was constituted, considering the transformations in penal and educational legislation and their relationship with historical changes in the economic system. In order to achieve this objective and address the research problem, the following specific objectives were established: to map and analyze academic production available in the CAPES Repository on formal education in the prison system, from the perspective of the History of Education; to historically understand the institutionalization of education in the European prison system between the 16th and 19th centuries, highlighting its articulation with labor as an instrument of social control and organization of punishment; to understand the reconfiguration of the prison system in the American continent, emphasizing the transition from punishment to the regeneration of the incarcerated individual through the articulation between labor and education; and to reconstruct the historical trajectory of Brazilian penal and educational legislation, from the Imperial period to contemporary neoliberalism, unveiling the political logic that guides the inclusion (or exclusion) of formal education in the prison system. The methodological approach is grounded in historical-dialectical materialism, aiming to understand the insertion of formal education within the context of prisons and the contradictions of the capitalist system. Part of the development of this research was strengthened by a sandwich master's period in England, contributing to the expansion of academic dialogue and international discussion on prison education. It is argued that, although legally established, education in the Brazilian prison system remains conditioned by peripheral capitalism, being tensioned between its status as a right and its punitive function.

Keywords: labor; school education; prison system; public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	- LEVANTAMENTO DO TERMO DESCRITOR.....	27
QUADRO 2	- QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES POR ESTADO	28
GRÁFICO 1	- PESQUISAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO... ..	32
QUADRO 3	- FONTE DAS PESQUISAS.....	32
QUADRO 4	- PESQUISAS SELECIONADAS.....	32
FIGURA 1	- MUSEU DA PRISÃO DE CLICK (LONDRES, REINO UNIDO)	73
FIGURA 2	- LETREIRO NO MUSEU DA PRISÃO DE CLINK (LONDRES, REINO UNIDO).....	74
QUADRO 5	- MARCOS INTERNACIONAIS RELACIONADO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	134
QUADRO 6	- APARIÇÃO DO TERMO TRABALHO NO CÓDIGO PENAL.....	147
QUADRO 7	- SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	148
QUADRO 8	- LEIS E NORMATIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE.....	153



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

LISTA DE SIGLAS

AIE	APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO
APAC	ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS
APHs	APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA
CAPe	CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
CNJ	CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
CNCP	CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CP	CÓDIGO PENAL
CPP	CÓDIGO PROCESSUAL PENAL
CONIC	CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
DEPEN	DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL
DPU	DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO
DUDH	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
EaD	ENSINO À DISTÂNCIA
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
ENCCEJA	EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FAPEAM	FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS
FUNDECT	APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

GEPPEvi	GRUPO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE POLÍTICAS, EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIAS E INSTITUIÇÕES
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
INFOPEN	LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS
IPCM	INSTITUTO PENAL CÂNDIDO MENDES
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LEP	LEI DE EXECUÇÃO PENAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MJSP	MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OTF	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL
PNEP	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGs	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PPLs	PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PPPprisões	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS PRISÕES
PRODECA	PROGRAMA OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
ProJovem	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
SEAP	SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
VEP	VARA DE EXECUÇÃO PENAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	UM PANORAMA DAS PESQUISAS NO REPOSITÓRIO DA CAPES	28
2.1	ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS.....	33
2.2	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	68
3	O TRABALHO NO SISTEMA PRISIONAL COMO FERRAMENTA DE CONTROLE E LUCRO	69
3.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL EUROPEU	88
3.1.1	Inglaterra (Século XVI-XVIII)	90
3.1.2	Itália (Século XVIII).....	96
3.1.3	Alemanha (Século XIX)	100
3.2	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	102
4	O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: DA PUNIÇÃO À REGENERAÇÃO DO APENADO NO CONTINENTE AMERICANO	105
4.1	NOVA YORK: A PRISÃO DE AUBURN: INTRODUÇÃO DAS ESCOLAS PARA PRESOS EM MEADOS DO SÉCULO XIX.....	107
4.2	AMÉRICA LATINA (SÉCULO XIX-XX)	109
4.2.1	O Cárcere do fim do mundo no século XIX: a prisão de Ushuaia na Argentina	110
4.2.2	Sistema penal Mexicano: a remição da pena através da educação escolar	114
4.3	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	123
5	A ESCOLARIZAÇÃO DE PRESOS NO BRASIL	125
5.1	LEI DE EXECUÇÃO PENAL – LEI N.º 7.210/1984	137
5.2	EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A SUPOSTA RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	169



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

1 INTRODUÇÃO

A história do trabalho e educação escolar no sistema prisional constitui um campo de investigação marcado por múltiplas contradições sociais, políticas e educacionais. Embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito à educação para pessoas privadas de liberdade, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeras limitações estruturais, institucionais e políticas. Nesse sentido, compreender o processo histórico de implementação laboral e educacional no sistema prisional brasileiro torna-se fundamental para analisar os limites e possibilidades das políticas educacionais destinadas a esse público.

A educação na prisão, entendida como um direito social previsto em legislações nacionais e internacionais, deve ser analisada não como uma prática isolada ou neutra, mas como parte de um projeto político e histórico em disputa, tensionado pelas contradições entre os direitos humanos e os mecanismos de controle, exploração e exclusão social inerentes ao sistema capitalista.

Nesse contexto o trabalho assume múltiplos significados que se articulam historicamente às formas de organização da punição e da educação. Em uma perspectiva teórica, o trabalho é compreendido como princípio educativo, uma vez que constitui atividade fundamental por meio da qual os seres humanos produzem sua existência material e desenvolvem conhecimentos, habilidades e formas de sociabilidade. Entretanto, no contexto das instituições prisionais, o trabalho também se configura historicamente como punição, sendo utilizado como instrumento de disciplina, controle e correção moral dos indivíduos. Essa dupla dimensão evidencia as contradições presentes na relação entre trabalho e educação no cárcere.

Frente a esses elementos, emerge o seguinte problema de pesquisa: *A problemática que orienta a pesquisa busca compreender como se constituiu o processo de fundamentação histórica e ideológica da educação escolar no sistema prisional brasileiro, considerando as transformações nas legislações penais e educacionais e sua relação com as mudanças históricas do sistema econômico?*

A partir dessa problemática, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o percurso histórico da institucionalização da educação escolar no sistema prisional e sua materialização no cenário brasileiro. Para auxiliar no cumprimento desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Mapear e analisar a produção acadêmica no Repositório da CAPES sobre educação escolar no sistema prisional, sob a perspectiva da História da Educação; Compreender historicamente a institucionalização da educação no sistema prisional europeu, entre os séculos XVI e XIX, evidenciando sua articulação com o trabalho como instrumento de controle social e organização da pena; Compreender reconfiguração do sistema prisional no continente americano, evidenciando a passagem da punição à regeneração do apenado, por meio da articulação entre trabalho e educação; Reconstruir a trajetória histórica da legislação penal e educacional brasileira, desde o Império até a contemporaneidade neoliberal, desvelando a lógica política que orienta a inserção (ou exclusão) da educação escolar no sistema prisional.

A pesquisa concentra esforços em analisar a história da educação escolar e do trabalho no sistema prisional a partir de um recorte nacional, dialogando com experiências internacionais. Isso se justifica porque o surgimento e a organização das instituições prisionais foram profundamente influenciados por processos históricos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, cujas concepções de punição, disciplina e regeneração impactaram diretamente a formação dos sistemas prisionais na América Latina.

Em termos históricos, o Brasil e outras regiões da América Latina, vivenciaram processos de exclusão e abandono institucional que impactaram negativamente no acesso à educação, especialmente, entre as populações indígenas, negras e periféricas. Veiga (2022), aponta que, a partir do século XIX, com o avanço das políticas de escolarização mais amplas, as pessoas não alfabetizadas passaram a ser também rotuladas como ignorantes, termo que se somava a outras questões sociais pejorativas historicamente atribuídas às populações indígenas e afrodescendentes. Nesse contexto, os filhos de pessoas escravizadas e os indígenas, salvo algumas exceções, continuaram sistematicamente excluídos do sistema educacional. Assim, a questão racial no campo da educação transformou-se em uma problemática sociorracial, evidenciando as desigualdades estruturais que marcaram a história da escolarização no Brasil.

Essa exclusão reflete-se diretamente no perfil da população carcerária que, em sua maioria, formada por pessoas que já foram historicamente privadas de direitos básicos, como saúde, moradia e educação (Wacquant, 2001; Ministério da Justiça, 2023). Enquanto isso, politicamente falando, apesar da existência de dispositivos legais que asseguraram o direito à educação nas unidades prisionais do Brasil, tais como, a Lei de Execução Penal e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, a efetiva aplicação da lei ainda enfrenta lacunas operacionais concretas.

Esta pesquisa justifica-se pela existência de fatores que se complementam, uma vez que história da educação escolar no sistema prisional configura-se como uma investigação de elevada relevância social, acadêmica e política, sobretudo, em um contexto marcado por desigualdades estruturais e pela marginalização de determinadas parcelas da população. Nesse aspecto, entende-se que refletir sobre como a educação se constituiu e se desenvolveu no interior das prisões permite compreender, não apenas, os caminhos trilhados pelas políticas públicas nesse campo, mas também os sentidos atribuídos à educação de pessoas privadas de liberdade ao longo do tempo. Do ponto de vista social, por exemplo, podemos alegar que essa pesquisa se justifica por contribuir com o debate sobre o direito à educação como uma ferramenta de cidadania e ressignificação de trajetórias.

Por sua vez, a relevância acadêmica para esta investigação encontra-se amparada nas lacunas que ainda são perceptíveis ao realizarmos levantamentos prévios, como o tema ainda sendo relativamente pouco explorado, principalmente, no que concerne ao processo de institucionalização e às transformações da educação no cárcere. Desse modo, ao abordar essa temática sob uma ótica historiográfica, esta pesquisa pretende contribuir para os campos da História da Educação e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando os referenciais disponíveis para a compreensão de práticas pedagógicas em contextos de privação de liberdade. Além disso, a investigação poderá dialogar com áreas interdisciplinares, como a criminologia, a Pedagogia, a História, os estudos de direitos humanos e as políticas públicas.

Além disso, a pesquisa em desenvolvimento também possui relevância política, na medida em que problematiza a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação, mesmo e, sobretudo, nos espaços de restrição e privação de liberdade. Ao revisar documentos legais, práticas institucionais e a história secular do cárcere, pretende-se evidenciar os avanços, retrocessos e permanências que caracterizam o

percurso da escolarização nas prisões, lançando luz sobre questões que envolvem a justiça social, a dignidade humana e a mobilidade social, como elementos contraditórios ao sistema capitalista.

A relevância histórica desta pesquisa se revela ao traçar um panorama da escolarização no sistema prisional brasileiro, um campo cujos estudos permanecem compartimentados pelas fronteiras administrativas. Investigações conduzidas isoladamente por cada estado tendem a retratar situações particulares, sem dialogar entre si, o que torna invisíveis problemas estruturais comuns e dificulta a formulação de políticas educacionais articuladas em nível nacional.

Ao reconstruir os marcos históricos, identificar desafios recorrentes, esta pesquisa cria um repertório de referências capaz de conectar diferentes experiências e promover a circulação de conhecimento. Tal perspectiva integrada fornece subsídios para o planejamento de ações que, ao mesmo tempo, respeitem as especificidades locais e avancem na construção de orientações nacionais, fortalecendo a autonomia das pessoas privadas de liberdade e ampliando suas possibilidades de acesso a direitos e oportunidades que historicamente lhes foi negado.

Finalmente, mas não menos importante, vale mencionar a motivação pessoal que impulsionou à pesquisadora na investigação dessa temática que está ligada à forma como a sociedade capitalista lida com a população carcerária. A invisibilidade social, o preconceito arraigado e a ausência de políticas públicas efetivas para além da punição revelam um sistema que, muitas vezes, opera mais para manter essas pessoas como exército industrial de reserva e isso quase nunca é apontado pelas pesquisas. Nesse aspecto, discutir, pesquisar e dar visibilidade à maneira como a educação e o trabalho são direitos constitucionalmente assegurados, e, quase sempre, suprimido ou relegado sem que para isso se estabeleça um argumento coerente e articulado com as demandas do sistema capitalista.

Em um sistema prisional historicamente marcado por práticas punitivistas, excludentes e desumanizadoras, a presença (ou ausência) de processos educativos assume um papel crucial, ela pode representar tanto um instrumento de controle quanto uma possibilidade concreta de emancipação. Por isso mesmo, compreender historicamente essas ambivalências se torna essencial para fomentar políticas educacionais mais justas e efetivas.

A presente dissertação se trata de um produto dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora nos estágios iniciais da graduação em articulação com projetos de

iniciação científica¹ que envolveram o mapeamento e a execução do sistema prisional no Amazonas, bem como, a análise das políticas públicas concernentes à temática. Além disso, o envolvimento em grupos de pesquisa, voltados para o debate do sistema prisional e medidas socioeducativas destinadas à emancipação de jovens e adultos minoritários e pertencentes a situações de vulnerabilidade social, econômica e política e os estágios realizados pela Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) do Amazonas no âmbito do sistema prisional do estado foram fatores que contribuíram para a reflexão sobre o tema.

Subsequentemente, a compilação de todos esses esforços, convergiu para a abordagem do trabalho e da educação dentro do sistema prisional, em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, intitulado *As Leis do Sistema Prisional do Brasil: o trabalho como pena e a educação como direito*². Portanto, esse estudo teve por objetivo discutir como ocorreu o processo histórico de inserção do trabalho e da educação no sistema prisional brasileiro. Dessa maneira, para que os objetivos propostos fossem alcançados, foi empreendida uma análise historiográfica, sustentada no materialismo histórico-dialético, que utilizou como fonte documentos normativos que orientaram a organização do sistema prisional em território internacional e nacional. Ou seja, a investigação teórica esteve sustentada em referências bibliográficas e documentais.

Para a consecução dos objetivos almejados para pesquisa, elegeu-se como método de investigação o materialismo histórico-dialético, compreendido não apenas, como método de análise, mas também como base ontológica e epistemológica do processo de produção do conhecimento (Lukács, 2013; Netto, 2011). Tal método permite compreender que os processos sociais, políticos e educacionais não se explicam de forma isolada, mas sim como expressões de relações históricas, estruturais e contraditórias do modo de produção capitalista (Marx, 2011; Lukács, 2013).

Este método de investigação, analisa a implementação da educação escolar no sistema prisional a partir das mediações históricas, sociais, econômicas e

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - PIB-H/0075/2019, entre os anos 2019-2020 e do PIBIC - PIBH/0024/2020, entre 2020 e 2021, ambos financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em questão encontra-se disponível para apreciação no link https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8572/2/TCC_PolianeCunha.pdf

institucionais que configuram sua existência, considerando o papel do Estado, a função social da prisão e os condicionantes econômicos que moldam as políticas públicas. Isso porque, no interior da abordagem do materialismo histórico-dialético, a educação escolar, assim como outros direitos, é compreendida como prática social contraditória. Ou seja, ela tanto pode servir à reprodução das relações de dominação quanto à construção de uma consciência crítica e emancipatória (Saviani, 2008).

Essa ambiguidade é particularmente visível na educação escolar nas prisões ou no cárcere, que no primeiro caso, geralmente, se apresenta como política de direito, e, no último como estratégia de controle. É justamente esta percepção que marca a diferenças entre as duas terminologias.

A palavra *cárcere* tem origem no latim *carcer*, *-eris*, que fazia referência às jaulas, celas ou barras de prisão. Historicamente, o termo evoluiu para designar não apenas o local físico do aprisionamento, mas todo o aparato da privação de liberdade moderna, passando de um espaço de contenção temporária para o centro das políticas punitivas modernas. Desde os escritos bíblicos o termo já era utilizado com frequência em associação ao local que a pessoa ficava restrita (Gênesis 39:20; Atos 16:24).

O cárcere moderno é, portanto, o resultado de uma longa evolução histórica que transformou a *jaula* do latim *carceris* em um sistema complexo de punição, reclusão e, teoricamente, de *penitência* de onde vem a palavra penitenciária. Filosoficamente falando a palavra *cárcere* carrega consigo preceitos filosóficos e históricos, sem deixar esquecer que alguém está encarcerado. A palavra *prisão*, por sua vez, remete a uma unidade da instituição prisional, uma prisão. Nesse aspecto, o termo educacional no sistema prisional ou educação na prisão é um termo mais politicamente correto e incomoda menos, causa menor estranhamento e, portanto, é mais coeso à ordem dominantes (Fernandes, 2025).

Neste texto, utilizaremos os dois termos a depender do estilo linguístico empregado e a mensagem que desejamos passar ao leitor, sem desconsiderar os processos sociais em sua totalidade, considerando as determinações históricas, políticas, econômicas e ideológicas que conformam as práticas educacionais em contextos de privação de liberdade.

A categoria da totalidade permite analisar os fenômenos em articulação com as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que se materializam no contexto prisional. Para Marx (2008), a realidade social é composta por múltiplas determinações que,

embora possam parecer um todo caótico à primeira vista, resultam de um longo processo de desenvolvimento histórico. Assim, compreender o sistema prisional exige situá-lo em sua trajetória histórica. Nessa perspectiva, “[...] os fatos devem ser compreendidos corretamente; convém, de início, esclarecer com precisão a diferença entre sua existência real e seu núcleo interior, entre as representações que formamos a respeito e seus conceitos” (Lukács, 1942, p. 74).

A historicidade, por sua vez, parte do princípio de que todo processo social é produto de condições históricas concretas e deve ser analisado no movimento histórico em que se insere. No interior do capitalismo, esse movimento é atravessado por contradições estruturais, especialmente a oposição entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos meios de produção, que constitui o motor das transformações sociais.

Nessa perspectiva, a análise fundamenta-se em autores clássicos do materialismo histórico-dialético, como Marx, Lukács, Dermeval Saviani e José Paulo Netto. A compreensão da totalidade concreta pressupõe que nenhum fenômeno pode ser explicado isoladamente, mas apenas em suas relações com outros processos sociais. Assim, o objeto de análise encontra-se mediado por condições históricas e materiais, sendo a mediação a categoria que articula o singular ao universal e o imediato ao concreto (Marx, 2011).

Considerando que os processos investigados estão inseridos em um contexto social específico, permeado por contradições históricas, regionais e institucionais, a abordagem qualitativa mostra-se a mais adequada, pois permite a articulação com o método materialista histórico-dialético e a análise das múltiplas determinações que configuram a realidade estudada, pois considera a historicidade e a totalidade social em que os processos se dão:

A realidade social não é algo dado, mas um processo em constante transformação, cujas contradições devem ser desveladas. O método dialético, aliado a uma abordagem qualitativa, permite captar essas contradições nas práticas, nos discursos e nas estruturas (Netto, 2011, p. 73).

A determinação expressa o modo pelo qual as condições materiais da vida social configuram e condicionam os fenômenos históricos. Não se trata de um determinismo mecânico, mas da compreensão de que as formas sociais, políticas e ideológicas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção.

Como resultado dessa investigação, conceituou-se que embora o ordenamento jurídico preveja uma série de disposições destinadas ao trabalho e à educação escolar de pessoas privadas de liberdade (PPLs), uma série de variáveis impossibilitam a aplicabilidade prática das previsões legais vigentes. Assim como a categoria *práxis* é a unidade entre teoria e prática na transformação da realidade, segundo a teoria marxista, precisamos entender o objeto a partir de uma atividade concreta pela qual os seres humanos produzem suas condições materiais de existência e, simultaneamente, transformam a si mesmos em usuários da lógica desta realidade.

Com efeito, diversos são os desafios ou questões sociais, que envolvem a sua implementação: falta de recursos, estrutura física inadequada, profissionais qualificados, resistência cultural e a ideologia neoliberal que implicou significativamente na implementação das políticas públicas para o sistema prisional, priorizando a redução do Estado e o aumento da privatização (Saraiva, 2018).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho histórico-dialético e de natureza documental e bibliográfica, sem a realização de trabalho empírico direto com sujeitos. Nesse sentido, pretende-se compreender as percepções, compreensões e experiências com relação à política educacional prisional por meio da análise de outros estudos bibliográficos já realizados por pesquisadores brasileiros. Isso é fundamental para captar os sentidos atribuídos à educação por quem está diretamente envolvido na sua execução ou vivência desse processo. Assim, a análise realizada, com foco na palavra escrita, envolve a análise detalhada de textos para compreender significados, padrões e perspectivas. Essa análise pode ser aplicada a diversos tipos de documentos, como entrevistas, artigos, relatos, entre outros, buscando entender a subjetividade e a riqueza de informações contidas na linguagem.

É relevante mencionar também a realização do mestrado sanduíche desenvolvido no Reino Unido³, que representou uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa. A experiência de estudo em outro país possibilitou não apenas o acesso a novos referenciais teóricos e metodológicos, mas também o contato com diferentes perspectivas sobre educação e políticas públicas. Esse intercâmbio contribuiu para ampliar a compreensão crítica acerca da temática

³ O mestrado sanduíche foi desenvolvido na *Meap Academy Community Training & Research Institute*, nas cidades de Londres e Manchester, no Reino Unido, entre abril e setembro de 2025, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, processo n. 88887.102131/2025-00.

investigada, favorecendo o diálogo entre contextos nacionais e internacionais e possibilitando um olhar histórico comparado sobre o trabalho e a educação no sistema prisional. Além disso, o contato com pesquisadores e bibliografias estrangeiras contribuiu para o amadurecimento científico deste trabalho, reafirmando a importância da internacionalização na formação de pesquisadores.

Com isso, foi possível perceber que ainda existem caminhos a serem desvelados e nuances a serem exploradas. Nesse sentido, esta pesquisa concentra esforços em ampliar o escopo da pesquisa originária, estendendo o enfoque para a história da educação escolar e do trabalho no sistema prisional em um contexto nacional com um diálogo internacional, tendo em vista que o surgimento do sistema prisional é profundamente marcado por questões históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais que se entrelaçam de maneira singular e desafiante, contrastando com as especificidades de cada país sem desconectar das relações que a classe trabalhadora e o próprio capital estabelece em âmbito mundial.

Nesses termos, a educação na prisão, entendido como um direito social previsto em legislação nacional e internacional, foi investigada não como uma prática isolada ou neutra, mas como parte de um projeto político e histórico em disputa, tensionado pelas contradições entre os direitos humanos e os mecanismos de controle, exploração e exclusão social, inerentes ao sistema capitalista. Assim, os processos investigativos partem do princípio de que toda política pública, incluindo a educacional, está inserida em um campo de lutas ideológicas e estruturais que expressam os interesses das classes sociais em conflito (Gramsci, 2000).

Por isso mesmo, a interpretação da realidade social em sua complexidade, considera a subjetividade dos sujeitos, suas vivências, discursos e práticas institucionais. No caso da presente pesquisa, voltada à educação no cárcere, as questões vão além de fatos sobre acesso ou evasão, mas os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo, articulando categorias como a totalidade, a historicidade, a contradição, a mediação, a práxis, e a determinação. promovemos a investigação de processos complexos e multifacetados, que envolvem a interação entre sujeitos e estruturas sociais em constante transformação, com ênfase na palavra escrita e/ou falada.

Destarte, esta temática acreditamos profundamente que a educação crítica, em qualquer espaço, é um instrumento emancipador, entendendo que no cárcere, essa função ganha contornos ainda mais complexos e urgentes. Não se trata apenas de

oferecer acesso ao conhecimento formal, mas de criar possibilidades reais de reconstrução de identidades, de questionamentos, de resgate da dignidade e de construção de novos projetos de vida. A oferta da educação escolar emancipadora no sistema prisional pode representar um ponto de ruptura com ciclos de exclusão social que, em muitos casos, antecedem e contribuem para o encarceramento.

Discutir a educação nesse sistema também é, uma forma de confrontar o paradigma punitivista que ainda predomina em nossa sociedade. É preciso fazer entender que a garantia da educação a pessoas em situação de prisão não é um privilégio ou uma concessão, é um direito humano, previsto na legislação brasileira e em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Negar esse direito é aprofundar desigualdades e contribuir para o fracasso da função ressocializadora que, ao menos em teoria, o sistema penal deveria cumprir.

Por isso, consideramos que discutir a educação de pessoas privadas de liberdade é discutir justiça, equidade, cidadania e humanidade. É uma forma de lutar contra a lógica do esquecimento e afirmar que toda pessoa tem potencial para aprender, crescer e reconstruir sua trajetória, mesmo em condições extremamente adversas. Sendo assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer esse debate e para ampliar as vozes que reivindicam uma educação verdadeiramente emancipadora, dentro e fora dos muros da prisão.

A presente dissertação está organizada em seis seções principais, incluindo a introdução, que visa apresentar o tema, os objetivos e os caminhos metodológicos adotados na pesquisa. O percurso metodológico será apresentado em cada seção de maneira articulada com a análise do objetivo. Esse movimento encontra-se orientado por um referencial teórico consistente com os pressupostos desta investigação que se orienta pelo materialismo histórico-dialético. Essa abordagem possibilita analisar a realidade social de forma crítica e totalizante, reconhecendo as contradições e determinações históricas que atravessam a educação no cárcere.

Nesta primeira seção, são delineados o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, a justificativa da escolha do tema e o referencial teórico que fundamenta o estudo. Também descrevemos os instrumentos de análise para a compreensão da dinâmica prisional e da educação no cárcere, são descritas as abordagens metodológicas utilizadas para analisar a relação entre trabalho, punição e educação no sistema prisional.

A seção 2 realizamos um levantamento do tipo estado da arte acerca das pesquisas sobre a história da educação escolar no sistema prisional brasileiro, tomando como fonte o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2025. O objetivo foi identificar as principais tendências, lacunas e desafios presentes na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação do país, com ênfase nas áreas de História e História da Educação. A partir da análise dos descritores, da organização dos dados por região e da leitura dos trabalhos selecionados, evidenciamos a escassez e a desigualdade regional das pesquisas sobre a temática, problematizando essa ausência à luz das contradições estruturais que marcam a produção do conhecimento no contexto brasileiro.

A seção 3 analisa o contexto histórico e político do sistema prisional no continente europeu, com ênfase na utilização do trabalho como mecanismo de controle e lucro. O item 3.1 discute a institucionalização da educação no cárcere europeu, com subseções que detalham experiências específicas na Inglaterra, Itália e Alemanha, respectivamente entre os séculos XVI e XIX. A seção é finalizada com uma reflexão crítica nas considerações da Seção.

Na seção 4, o foco desloca-se para o continente americano, abordando a evolução do trabalho e da educação prisional como formas de punição e regeneração do apenado. São explorados casos emblemáticos, como a prisão de Auburn em Nova York e experiências na América Latina nos séculos XIX e XX, com destaque para a Argentina e o México. Ao final da seção, as considerações oferecem uma análise comparativa das realidades abordadas.

A seção 5 centra-se na realidade brasileira, examinando o processo de escolarização de pessoas privadas de liberdade. Discute-se a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a evolução da educação prisional na legislação nacional, com ênfase na tensão entre a proposta de cidadania plena e sua efetiva aplicação.

A seção final apresenta as considerações conclusivas deste trabalho, retomando o objetivo de analisar a relação entre trabalho e educação no sistema prisional à luz da pesquisa documental e bibliográfica realizada. Nela, são sintetizados os principais achados do estudo, destacando as contradições históricas, políticas, econômicas e sociais que atravessam as políticas de direitos, evidenciando os limites e as possibilidades do trabalho e da educação como mediações no interior do sistema prisional.

Essa estrutura permite uma compreensão ampla e crítica da educação no sistema prisional, a partir de uma perspectiva histórica, comparativa e analítica, contribuindo para o debate sobre o papel da escolarização na vida de pessoas privadas de liberdade.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

2 UM PANORAMA DAS PESQUISAS NO REPOSITÓRIO DA CAPES

Diante da importância da temática das Políticas Educacionais no sistema prisional Brasileiro que se torna crescente no que se refere as pesquisas realizadas no decorrer das últimas décadas, tornou-se fundamental compreender o panorama da produção científica brasileira dedicada a esse tema, por meio da pesquisa do tipo estado da arte. Assim, buscou-se fazer um levantamento dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre a história da educação no sistema prisional defendidos por pesquisadores dos Programas de Pós-graduação (PPG's), das cinco regiões do País na última década (2015-2025) e utilizando como fonte primária o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo desta pesquisa é identificar as principais tendências, lacunas e desafios investigados pelos programas de pós-graduação do país no que concerne à história da educação escolar nas prisões no contexto brasileiro, além de organizar e analisar os temas recorrentes, as metodologias empregadas e os resultados alcançados nas pesquisas depositadas na CAPES. Para tanto, pretende-se oferecer um panorama atualizado do conhecimento produzido na última década.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DO TERMO DESCRITOR

Nº	DESCRIPTORES UTILIZADOS	RETORNO	OBSERVAÇÃO
01	<i>Sistema Prisional</i>	1515	Sem aspas
02	<i>Prisional AND educação OR escola</i>	2180	Sem aspas
03	<i>Cárcere AND educação</i>	340	Sem aspas
04	<i>Privação de liberdade</i>	874	Sem aspas
05	<i>Trabalho em Prisões</i>	400	Sem aspas

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

NOTA¹: Dados recolhidos no Portal da CAPES, 2025.

O levantamento iniciou-se no ano de 2025 utilizando como parâmetro os seguintes descritores, 1. *Sistema Prisional* 2. *Prisional AND educação OR escola*, 3. *Cárcere AND educação*, 4. *privação de liberdade*. Assim, dividiu-se as buscas pelos estados de cada região, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. As buscas e análises do primeiro descritor retornou um amplo número de pesquisas (1515 estudos)

que estão vinculados a outras áreas do conhecimento, além da história e história da educação.

O segundo e o terceiro descritor foram os que menos retornaram estudos sendo 2180 e 340 respectivamente, em todas as demais áreas do conhecimento, o quarto descritor retornou um número maior comparado ao último (874), por ser um descritor mais geral e amplo, acabou retornando também pesquisas sobre a educação no sistema socioeducativo, o que nos possibilitou filtrar e analisar de forma satisfatória as pesquisas que remetem aos estudos sobre a história da educação escolar sistema prisional do Brasil, o quinto e último descritor retornou 400 pesquisa referente a diversas áreas do conhecimento.

Para atingir nosso objetivo iniciamos fazendo a separação das pesquisas na área da história e história da educação ao qual reduziu drasticamente o número de pesquisas defendidas nos PPG's do país.

Esta ausência de debates sobre a educação em ciências de pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social como é o caso de adultos e jovens infratores foi comprovada ao realizar pesquisa no indexador Capes e nas revistas sobre educação em ciências [...]. A educação dos encarcerados deveria de certo modo passar por uma ampla discussão abrangendo não apenas métodos e técnicas de ensino, mas também numa adequação do currículo escolar para que de fato houvesse aprendizado (Tavares et al., 2019, p. 2).

Sobretudo no Norte do país, notamos escassas fontes e estudos sobre a temática do sistema prisional relacionado a história e história da educação, práticas docentes e políticas educacionais de forma geral. A tabela a seguir mostra os dados das pesquisas defendidas pelos PPG's do País. Assim, inicialmente dividiu-se as pesquisas levantadas por estado e área temática.

QUADRO 2 – QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES POR ESTADO

REGIÃO	UF	IES	SIGLA	TOTAL
NORTE	-	-	-	-
NORDESTE	AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	01
CENTRO-OESTE	GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GO	01
	MS	Universidade Federal de Grande Dourados	UFGD	01
	MG	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	01
SUDESTE	SP	Universidade Estadual Paulista	UNESP	01
	SP	Universidade de São Paulo	USP	01
SUL	SC	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	01
	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	01

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

NOTA¹: Dados recolhidos no Portal da CAPES, 2025.

A análise dessas pesquisas, nos revela não apenas uma produção escassa, mas também profundamente desigual do ponto de vista regional o que evidencia uma assimetria em relação à produção e divulgação do conhecimento científico sobre o tema. Ao organizarmos os dados por regiões do país, o quadro é preocupante, nenhuma pesquisa foi localizada na região Norte, na região Nordeste, apenas uma, no Centro-Oeste, três, no Sudeste, duas e no Sul, duas. Estes dados, além de expressarem a escassez da temática na produção historiográfica da educação, denunciam a persistência de desigualdades estruturais na distribuição da pesquisa científica no Brasil.

Outro aspecto relevante observado no levantamento realizado refere-se à reduzida presença da categoria trabalho prisional nas pesquisas localizadas no campo da Educação, História e da História da Educação. Ainda que o trabalho tenha ocupado historicamente um papel central na organização das prisões e nas políticas de execução penal, essa categoria aparece de forma pouco expressiva nos estudos analisados. Tal ausência não deve ser compreendida apenas como uma lacuna bibliográfica, mas como um indicativo empírico que dialoga diretamente com a problemática desta dissertação.

O predomínio de pesquisas (mesmo que ainda escassa) voltadas à educação escolar no sistema prisional evidencia um deslocamento do debate acadêmico, anteriormente centrado no trabalho como principal mecanismo de disciplina e organização da vida prisional, para a escolarização formal como eixo das políticas contemporâneas. Assim, o levantamento realizado contribui para evidenciar não apenas o estado da produção acadêmica sobre o tema, mas também as transformações históricas nas formas de organização e gestão do tempo e das atividades no interior das prisões.

A ausência completa de pesquisas na região Norte, por exemplo, remete à histórica subalternização dos estados amazônicos no processo de desenvolvimento das forças produtivas e das estruturas educacionais e científicas do país. Como alerta Saviani (2008), o processo de constituição da educação brasileira sempre esteve atrelado às contradições de classe, região e poder. Assim, regiões historicamente exploradas e negligenciadas no contexto do capitalismo dependente, como o Norte do país, continuam sendo silenciadas em muitos espaços de produção do conhecimento.

Essa insuficiência não pode ser tratada como mera coincidência ou apenas desinteresse pontual de pesquisadores, mas sim como expressão de contradições concretas da sociedade capitalista brasileira. O cárcere, enquanto instituição burguesa, cumpre funções específicas no controle social e na reprodução da desigualdade. Sua localização periférica no imaginário acadêmico reflete o lugar que os sujeitos privados de liberdade ocupam na estrutura de classes. Como afirma Mészáros (2008), os sistemas educacionais nas sociedades capitalistas não se desenvolvem de forma neutra, mas orientados por finalidades que reforçam a lógica da reprodução das desigualdades sociais.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

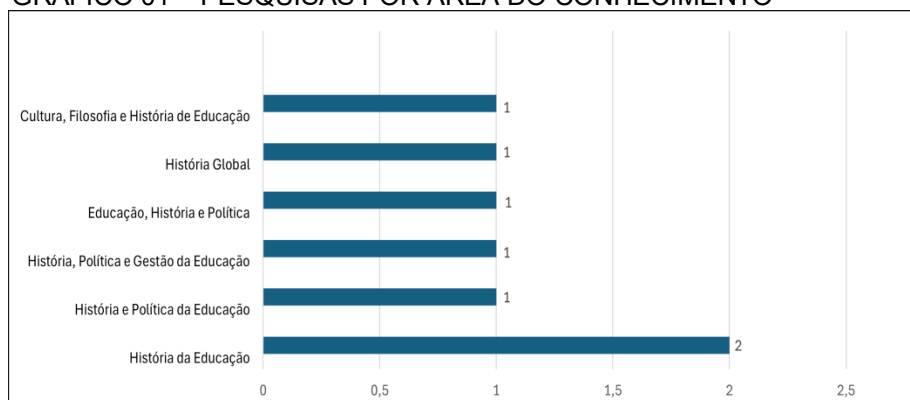
Além disso, a marginalização do tema da educação escolar e do trabalho nas prisões na historiografia educacional pode ser interpretada, como sugere Frigotto (1994), como um reflexo da invisibilização histórica de sujeitos e práticas educativas no cárcere conferida a saberes que emergem das classes subalternas e dos espaços de exclusão. A invisibilização desses sujeitos e de suas experiências históricas com a educação carcerária reforça um ciclo de silenciamento e reprodução das desigualdades acadêmicas e sociais.

O baixo número de pesquisas encontradas também indica a necessidade urgente de aprofundar o debate sobre a formação de pesquisadores nas regiões historicamente mais vulnerabilizadas. Como aponta Arroyo (2005), é preciso pensar a educação e, por extensão a pesquisa como direito de todos os sujeitos, inclusive os que estão encarcerados e os que habitam regiões periféricas do país. A ausência dessas vozes nos espaços de construção do saber é um sintoma das barreiras materiais, políticas, sociais, culturais e epistemológicas ainda presentes na estrutura acadêmica brasileira.

Portanto, a produção desigual por região aponta para a reprodução das desigualdades estruturais no interior da pesquisa acadêmica brasileira. Trata-se de

um fenômeno que deve ser desnaturalizado e enfrentado criticamente, tendo em vista a necessidade de uma ciência comprometida com os interesses das classes vulneráveis e com a superação das múltiplas formas de opressão que estruturam a realidade concreta. O Gráfico 1 a seguir demonstra o quantitativo de pesquisas nas áreas do conhecimento definida relacionadas ao sistema prisional defendidas nos estados do País, com este levantamento podemos perceber a escassez das pesquisas encontradas no repositório da CAPES.

GRÁFICO 01 – PESQUISAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO



FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

NOTA¹: Dados recolhidos no Portal da CAPES, 2025.

Das sete pesquisas encontradas, duas estão concentradas na área da História da educação, uma na Cultura, Filosofia e História da educação, uma na História global, uma na Educação, história e Política e uma na História, Política e Gestão da educação. Das sete pesquisas encontradas, todas são dissertações de mestrado, sendo que nenhuma tese de doutorado foi identificada nas áreas selecionadas. Além disso, os estudos estão dispersos entre subáreas, o que aponta para a ausência de um campo consolidado de investigação sobre a educação nas prisões.

Essa escassez não é apenas quantitativa, mas estrutural. A ausência de teses, por exemplo, pode ser compreendida como um indicativo de deslegitimação da temática no interior do âmbito acadêmico, que reproduz, de forma velada, a lógica da seletividade do conhecimento e da invisibilidade dos sujeitos subalternizados, entre eles, a população encarcerada.

Como observa Frigotto (1994), a produção do conhecimento no contexto capitalista tende a desvalorizar os saberes oriundos das classes trabalhadoras, submetendo a educação à lógica do capital. Assim, a prisão, lugar de máxima exclusão social, torna-se também espaço de silêncio epistemológico.

A inexistência de pesquisas de doutorado na área em questão não pode ser interpretada como um simples desinteresse casual, mas sim como expressão concreta das relações sociais de produção do conhecimento, nas quais certos objetos e sujeitos são reiteradamente apagados e vistos como irrelevantes. Mészáros (2008) reforça que, para superar a lógica alienante do capital, é necessário romper com as estruturas que reproduzem a desigualdade não apenas econômica, mas também cognitiva e cultural. Nesse sentido, o próprio silêncio da produção acadêmica deve ser compreendido como evidência de uma contradição histórica: ao mesmo tempo em que a educação no sistema prisional se constitui como fenômeno social relevante, inserido nas dinâmicas mais amplas de desigualdade e controle social, ela permanece marginalizada enquanto objeto de investigação sistemática, sobretudo no âmbito da História e da História da Educação.

Logo, a invisibilização de estudos sobre a educação escolar nas prisões dentro dessas áreas expressa um processo de negligência institucionalizada, que precisa ser denunciado e superado por meio de uma práxis crítica comprometida com os interesses das classes mais vulneráveis da sociedade. A produção de conhecimento que desconsidera espaços como a prisão e os sujeitos que nela estão inseridos contribui para a manutenção de barreiras epistemológicas entre os que estão dentro e os que estão fora da sociedade reconhecida, reforçando hierarquias que atravessam não apenas a esfera social, mas também o próprio campo científico.

2.1 ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Após definição do caminho a seguir determinando os descritores, separou-se e organizou-se em planilhas do software *Excel*, para que fosse possível encontrar os estudos específicos. Posteriormente, separaram-se todas as pesquisas disponíveis utilizando a grelha de análise de conteúdo elaborada em forma de documentos do Word. As planilhas foram separadas por regiões e suborganizadas por estados, com o objetivo da leitura do objetivo geral, metodologia, e resultados de cada pesquisa. Devido ao baixo índice de estudos a serem analisados, selecionamos todos os estudos retornados que estivessem focados na questão da historiografia da educação nas prisões. A seguir apresentamos as fontes das pesquisas com seus respectivos anos de defesa.

QUADRO 3 – FONTE DAS PESQUISAS

PRODUÇÃO	TOTAL	AUTORES
MESTRADO	07	Passos (2012); Guimarães (2018); Tasoniero (2018); Marques (2021); Santos (2021); Oliveira (2021); Resende (2021); Krutzsch (2022); Bitencourt (2023).

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

NOTA¹: Dados recolhidos no Portal da CAPES, 2025.

As setes pesquisas apresentadas foram defendidas entre os anos de 2012 e 2023, da seguinte forma: 2012, 2018, 2021, 2022, 2023, com nenhuma pesquisa encontrada nos últimos dois anos, todas os estudos são de Universidades públicas, com exceção de uma única pesquisa defendida na PUC de Goiás. Notamos também, que a maioria das pesquisas (quatro), foram defendidas nos anos de 2021, logo após a pandemia do COVID-19.

QUADRO 4 – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação	Abordagens Pedagógicas do ensino de Linguagem	Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro	Thais Barbosa Passos	2012
Educação	História e Política da Educação	A educação escolar enquanto mediação das pessoas em privação de liberdade do centro de ressocialização do agreste pernambucano CRA/PE: Limites/ possibilidades	Alexandre Felipe Oliveira Guimarães	2018
Educação	História da Educação	A educação nas prisões: Um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana	Gustavo Tasoniero	2018
Educação	História e historiografia da educação	A educação de Jovens e Adultos no sistema prisional de Uberlândia - MG - 1998 A 2011	Jefferson Albernaz Resende	2021
Educação	História, Políticas e Gestão da Educação	A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: A legislação brasileira e italiana em questão	Damaris Pereira dos Santos	2021
Educação	Cultura, Filosofia e História da Educação	Projeto Político Pedagógico das prisões - PPPprisões	Marineila Aparecida Marques	2021
História	História Global	Entre a privação de liberdade e a liberdade de aprender: A construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre 1984-2019	Natan Mario Krutzsch	2022
Educação	Educação, História e Política	Educação carcerária: As aulas da educação de jovens e adultos à luz da pedagogia emancipatória	Vanessa Colares de Bittencourt	2023

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

NOTA¹: Dados recolhidos no Portal da CAPES, 2025.

Constatamos que algumas pesquisas tratam de realidades regionais ou estaduais específicas e que, embora inseridas na História da Educação, adotam temáticas diversas e fragmentadas, o que aponta para uma ausência de articulação teórica e metodológica que dê unidade crítica à produção sobre a história da educação no sistema prisional. Essa dispersão de enfoques pode ser entendida como um reflexo da forma como o campo acadêmico lida com os espaços e sujeitos historicamente marginalizados, de modo pontual, desarticulado e sem inseri-los numa totalidade histórica e social.

No interior da lógica da produção científica hegemônica, as investigações que abordam populações subalternizadas, como os privados de liberdade, muitas vezes aparecem como estudos de caso isolados ou como recortes locais, o que dificulta a construção de uma leitura crítica estruturada do processo de construção da educação escolar nas prisões enquanto fenômeno global e histórico.

O estudo de Passos (2012), *Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro*, apesar de não estar inserido na História ou história da educação enquanto linha de pesquisa, autora enfatiza que utilizara da pesquisa histórica para embasar seus estudos, que tem como objetivo fazer uma análise histórica sobre o sistema de educação escolar prisional com o foco no estado de São Paulo, a autora trouxe como objetivos deste trabalho: “fazer uma análise histórica do sistema de educação prisional no estado de São Paulo, investigar as diretrizes para educação nos estabelecimentos penais e constituir uma base que permita vislumbrar desdobramentos futuros para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade” (Passos, 2012, p. 14)

A dissertação de mestrado traz outros objetivos como investigar as diretrizes que orientam a educação nos estabelecimentos penais; e compreender esse processo educacional em sua dimensão histórica, presente e nas projeções futuras, especialmente após a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais. Além disso, buscou-se refletir sobre os possíveis desdobramentos dessas diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos que combinaram diferentes estratégias de produção e análise de dados. A autora recorreu à pesquisa histórica, com o intuito de reconstruir o percurso da educação no sistema penitenciário paulista, lançando luz sobre suas

transformações ao longo do tempo. Utilizou também a análise de contexto para compreender a estrutura, o funcionamento e as perspectivas atuais da educação escolar nas prisões do estado. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa documental, voltada ao estudo dos marcos legais e normativos, a pesquisa bibliográfica, para a revisão da literatura especializada, e entrevistas com sujeitos que atuam diretamente com a educação nas prisões, garantindo a inserção da experiência concreta desses agentes no estudo.

A análise realizada permitiu concluir que, historicamente, o sistema prisional do estado de São Paulo não tem sido capaz de consolidar um programa educacional efetivo, que atenda às necessidades formativas da população carcerária. A proposta de implementação de uma escola virtual nos presídios, tal como vem sendo encaminhada, revela-se insuficiente (Passos, 2012).

A proposta de implementação de um sistema de educação nos presídios do Estado de São Paulo nos moldes de uma escola virtual, tal como se apresenta, não dará conta de atender a toda a população carcerária que necessita do ensino, nem disponibilizará recursos humanos convenientemente formados e preparados para orientar a atividade do educando para a apropriação dos conteúdos culturais necessários ao seu processo de educação, de humanização (Passos, 2012, p. 98).

Segundo a autora, esse modelo não contempla adequadamente a diversidade e a complexidade das demandas educacionais dos presos, tampouco garante a presença de profissionais qualificados para orientar os processos pedagógicos. Diante disso, a dissertação aponta para a limitação das políticas educacionais voltadas ao sistema prisional paulista e alerta para a necessidade de repensar as estratégias de formação e atuação docente nesse contexto, de modo a garantir uma educação verdadeiramente emancipadora e humanizadora.

A referida autora levanta questões que evidenciam que, apesar da existência de diretrizes nacionais e de um arcabouço legal que reconhece o direito à educação no cárcere, a materialização dessas políticas encontra-se profundamente comprometida pela ausência de investimento, pela desvalorização dos profissionais da educação e pela lógica punitivista que historicamente rege o sistema penitenciário brasileiro. A análise histórica e contextual reforça que a educação, quando reduzida a uma formalidade ou a um meio de controle institucional, perde seu potencial transformador. Assim, a pesquisa reafirma a urgência de políticas públicas que considerem a

educação em prisões como um direito efetivo e como parte fundamental do processo de humanização e emancipação dos sujeitos privados de liberdade.

A dissertação de Guimarães (2018), intitulada *A educação escolar enquanto mediação das pessoas em privação de liberdade do centro de ressocialização do agreste pernambucano CRA/PE: Limites/Possibilidades*, tem como objetivo central analisar a prática educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, com ênfase no estado do Paraná, no período de 2012 a 2017 (Guimarães, 2018).

Partindo dessa premissa, a pesquisa busca compreender, através de uma reflexão histórica baseada no materialismo histórico-dialético, os limites e possibilidades de uma educação emancipatória em contextos de privação de liberdade, fazendo uma comparação com o que está previsto nos documentos oficiais com a realidade vivenciada nos presídios (Guimarães, 2018).

Assim, sua pesquisa também investigou as diferentes concepções de educação emancipatória presentes na literatura e nos documentos oficiais, articulando-as com a análise do contexto prisional paranaense. Ao longo do trabalho, o autor mobilizou categorias da crítica social para problematizar como o sistema prisional reproduz, no interior de seus muros, as contradições estruturais da sociedade capitalista, impedindo que a educação assuma, de fato, um papel transformador.

Sobre esse aspecto, vale dizer que, embora trate da educação escolar dentro de um centro de ressocialização para pessoas privadas de liberdade, focando nos limites e possibilidades dessa mediação educativa, a inclusão tal produção textual no presente levantamento se justifica em função da sua análise prática e teórica sobre a educação escolar prisional, complementando um panorama histórico mais amplo.

Para tanto, o autor apresenta uma perspectiva histórica nacional e internacional para analisar o direito da EJA nas prisões, percorrendo transformações objetivadas em forma de leis e a organização de programas destinados à educação de pessoas em cumprimento de pena de privação de liberdade. A começar pela análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, por ele reconhecida como um importante marco inicial para a promoção da educação e direitos humanos para pessoas privadas de liberdade, impactando significativamente na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Essa análise, contida na primeira sessão da dissertação, destaca ainda que, de acordo com sua percepção da DUDH, tanto o Estado, quanto o indivíduo, deveriam

assumir uma postura responsável na promoção e proteção dos direitos humanos, além de haver tornando-se um padrão de referência por meio do qual se avalia o grau de respeito e cumprimento das normas internacionais de direitos humanos (Guimarães, 2018).

Em seguida, ele continua traçando um percurso histórico pelas conferências internacionais e nacionais, além das normativas Brasileiras que tratam da educação de adultos a partir do período Regencial Brasileiro, passando pelo Projeto do Código Penitenciário, de 1933, Projeto do Código Penitenciário, de 1933, O Anteprojeto do Código Penitenciário, de 1963, O anteprojeto do Código Penitenciário, de 1970, finalizando na LEP, de 1984, bem como a Constituição Federal, de 1988.

Quanto à metodologia utilizada, ele alega ainda em seu capítulo introdutório, haver adotado uma abordagem qualitativa, tendo por instrumento de coleta a realização de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de perguntas previamente definidas (abertas e fechadas), seguida da transcrição dessas entrevistas e o agrupamento de acordo com as perguntas e temas. Com relação à amostragem:

A amostragem foi do tipo intencional, selecionando participantes que pudessem oferecer dados relevantes para o estudo, contemplando seis professores, seis agentes de segurança penitenciária e doze pessoas privadas de liberdade, entre estudantes e não estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Guimarães, 2018, p. 46).

De acordo com sua concepção, essa metodologia permitiria uma visão multifacetada da realidade educacional prisional, dialogando com as dimensões pedagógica, administrativa e vivencial da educação em contexto de privação de liberdade.

Na segunda seção, a dissertação apresenta o debate sobre o contexto histórico-social da pena de prisão, abordando suas dimensões particulares e universais, as razões que fundamentaram sua aplicação e as funções que exerceu em diferentes épocas. Além disso, discute as contradições presentes e a relação estreita entre o sistema prisional e o cenário econômico, evidenciando a lógica que impulsionou o maior encarceramento da história, assim como o papel da prisão como instrumento de controle social na dinâmica do Neoliberalismo. Para fundamentar essa análise, dialoga com autores como Andrade (2003), Batista (2012), Biar (2016), Délia Filho (2017), Garland (2008) e Zaffaroni (2008).

Na terceira seção, a dissertação demonstra o percurso histórico das práticas punitivas, as teorias sobre a pena, a ligação entre a educação escolar no ambiente prisional e a almejada ressocialização prevista na Lei de Execução Penal, tratando da função ressocializadora da pena, a prisionização, e a reincidência. Dialogando com o tema, traz autores como Beccaria, Foucault, Giorgi (2006), Golfman (2006), Marques, (2016) Melossi e Pavarine (2006), Ruche e Kirchheimer (2004) e Wacquant (Guimarães, 2018).

Na quarta seção, são apresentados os conceitos de mediação segundo a ontologia marxista, com o objetivo de identificar as mediações que a educação escolar exerce no processo de humanização das pessoas privadas de liberdade no Centro de Ressocialização do Agreste, em Canhotinho (CRA/PE). O trabalho parte de dois pressupostos: o primeiro considera a educação como uma mediação indispensável para a formação humana em qualquer sociedade e momento histórico; o segundo destaca a mediação da educação na formação para o trabalho simples e nos anseios de expansão do mercado. Para fundamentar essa abordagem, recorrem-se aos aportes teóricos de Freire (2010, 2011), Julião (2012), Marx (2004), Mészáros (2005, 2015) e Onofre (2014), que oferecem instrumentos para compreender essas diferentes dimensões da mediação educacional.

Além disso, o pesquisador parte do entendimento de que, apesar de os marcos legais e as diretrizes da educação escolar prisional no Brasil enfatizarem um caráter emancipador para a EJA nas prisões, a prática concreta revela contradições profundas, prevalecem relações autoritárias, desumanizantes e excludentes, que relegam a educação a um papel secundário frente à lógica punitiva e disciplinar dominante. Em suas palavras:

Nesse contexto, acentua-se a contradição entre os propósitos das políticas públicas penais, que almejam reinserir os encarcerados na sociedade, e as correspondentes práticas institucionais. Na realidade institucional, o presídio que seria o espaço de punição com objetivo de reinserção social, dificulta sobremaneira a tão almejada defesa da democracia e promoção da cidadania (Guimarães, 2018, p. 104).

Isto posto, Guimarães (2018), acrescenta à discussão a afirmação de que existem experiências exitosas como alternativa ao modelo prisional existente, com ênfase às realizadas pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), sobretudo no estado de Minas Gerais, que têm servido de experimento para diversos países. Contudo, apesar do potencial, ainda não é possível replicar esse

modelo em larga escala em função dos diversos fatores locais e demais especificidades regionais que inviabilizam sua aplicação a todo sistema prisional.

Tal modelo de gestão prisional apresenta indícios suficientes, segundo o autor, para modificar a realidade prisional brasileira, em múltiplas dimensões, gerando respostas estatais mais humanizadas e, assim, fugindo da lógica do sistema prisional pautado nas bases materiais da lógica capitalista que impulsionam o encarceramento em massa, consubstanciando os mecanismos neoliberais que ajudam a perpetuar o modelo penal em vigor (Guimarães, 2018).

Nesses termos, caberia aos agentes e atores do sistema prisional, endossados por professores e pesquisadores desmitificarem questões que são colocadas no discurso oficial do Estado, frente ao que se vive e se presencia nas prisões. Nesse contexto, professores atuariam como mediadores essenciais no processo de humanização e ressocialização, não apenas transmitindo conhecimento, mas também promovendo um ambiente de aprendizado que pode contrabalançar a lógica repressiva do sistema prisional. Seu trabalho vai além do ensino formal, buscando estimular a autonomia, a reflexão crítica e a reconstrução da identidade dos privados de liberdade (Guimarães, 2018).

Enquanto isso, inúmeros pesquisadores têm concentrado seus esforços em analisar a atuação das instituições internacionais de fomento acerca da educação, cientes das influências mercantis sofridas pelo Brasil no cenário neoliberal que equaciona os arranjos necessários à consolidação e manutenção da lógica capitalista. Ou seja, considerando a educação ocupa no espaço social, atuando de forma mais incisiva no plano de controle e afirmação da condição de subordinação dos países periféricos do que na formação dos sujeitos plenamente capazes em sua condição humana (Guimarães, 2018).

Isso se faz necessário porque, de acordo com os principais resultados encontrados nessa investigação, é constatado que, apesar das promessas legais e políticas, a EJA nas prisões do Paraná enfrenta obstáculos significativos para se constituir como uma prática emancipadora. A alta taxa de reincidência no sistema penal brasileiro, que gira entre 70% e 80%, indicaria o fracasso das estratégias atuais de ressocialização, incluindo a educação (Guimarães, 2018).

O estudo aponta, ainda, que a escolarização dos presos, embora prevista como um direito e como estratégia de humanização, é sistematicamente negligenciada, com a prisão insistindo em reafirmar a função ressocializadora da pena, “enquanto

impulsiona uma estigmatização perversa que não permite a saída dos sujeitos do ciclo de exclusão” (Guimarães, 2018, p. 242). Por isso mesmo, ele reforça que:

Diante das constatações evidenciadas, ampliamos a necessidade do debate e problematização do tema, da manutenção da luta pela efetivação dos direitos e garantias humanas, bem como pela contraposição da subordinação aos interesses do capital que reduz o humano a instrumento de produção de bens e reprodução do sistema a serviço do capital, sobretudo na miséria ocasionada pelas ausências materiais e humanas que perpassam a precária infraestrutura prisional, do não cumprimento dos acordos e tratados humanitários, bem como da legislação interna. A prisão insiste em reafirmar a função ressocializadora da pena, enquanto impulsiona uma estigmatização perversa que não permite a saída dos sujeitos do ciclo de exclusão (Guimarães, 2018, p. 242).

Desse trecho, é possível depreender que trecho em questão enfatiza a necessidade de manter e ampliar o debate acerca da efetivação dos direitos e garantias humanas no contexto prisional, destacando a crítica à lógica capitalista que reduz o indivíduo a mero instrumento de produção e manutenção do próprio sistema. Tal argumentação ressalta que as deficiências estruturais das instituições prisionais, aliadas ao descumprimento de tratados e legislações humanitárias, intensificam o abismo existente entre o discurso e a prática no que se refere à função ressocializadora da pena.

Com isso, estabelece-se um paradoxo entre o objetivo formal da pena e os efeitos concretos produzidos, indicando a urgência de repensar políticas e práticas que perpetuam a desigualdade e a violação de direitos no ambiente prisional, superando a lógica capitalista que legitima a exclusão e a desumanização no sistema prisional. Ainda assim, o autor reconhece que, mesmo diante de inúmeras limitações, o sistema educacional nas prisões desempenha um papel relevante, pois cria possibilidades de resistência, de construção de saberes e de humanização em meio a um ambiente marcado pela exclusão e pela violência estrutural.

A dissertação de Guimarães (2018), intitulada *A educação escolar enquanto mediação das pessoas em privação de liberdade do centro de ressocialização do agreste pernambucano CRA/PE: Limites/Possibilidades*, tem como objetivo central analisar a prática educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, com ênfase no estado do Paraná, no período de 2012 a 2017 (Guimarães, 2018).

Partindo dessa premissa, a pesquisa busca compreender, através de uma reflexão histórica baseada no materialismo histórico-dialético, os limites e possibilidades de uma educação emancipatória em contextos de privação de liberdade, fazendo uma comparação com o que está previsto nos documentos oficiais com a realidade vivenciada nos presídios (Guimarães, 2018).

Assim, sua pesquisa também investigou as diferentes concepções de educação emancipatória presentes na literatura e nos documentos oficiais, articulando-as com a análise do contexto prisional paranaense. Ao longo do trabalho, o autor mobilizou categorias da crítica social para problematizar como o sistema prisional reproduz, no interior de seus muros, as contradições estruturais da sociedade capitalista, impedindo que a educação assuma, de fato, um papel transformador.

Sobre esse aspecto, vale dizer que, embora trate da educação escolar dentro de um centro de ressocialização para pessoas privadas de liberdade, focando nos limites e possibilidades dessa mediação educativa, a inclusão tal produção textual no presente levantamento se justifica em função da sua análise prática e teórica sobre a educação escolar nas prisões, complementando um panorama histórico mais amplo.

Para tanto, o autor apresenta uma perspectiva histórica nacional e internacional para analisar o direito da EJA nas prisões, percorrendo transformações objetivadas em forma de leis e a organização de programas destinados à educação de pessoas em cumprimento de pena de privação de liberdade. A começar pela análise da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – DUDH, de 1948, por ele reconhecida como um importante marco inicial para a promoção da educação e direitos humanos para pessoas privadas de liberdade, impactando significativamente na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Essa análise, contida na primeira sessão da dissertação, destaca ainda que, de acordo com sua percepção da DUDH, tanto o Estado, quanto o indivíduo, deveriam assumir uma postura responsável na promoção e proteção dos direitos humanos, além de haver tornando-se um padrão de referência por meio do qual se avalia o grau de respeito e cumprimento das normas internacionais de direitos humanos (Guimarães, 2018).

Em seguida, ele continua traçando um percurso histórico pelas conferências internacionais e nacionais, além das normativas Brasileiras que tratam da educação de adultos a partir do período Regencial Brasileiro, passando pelo *Projeto do Código Penitenciário*, de 1933, *Projeto do Código Penitenciário*, de 1933, *O Anteprojeto do*

Código Penitenciário, de 1963, *O anteprojeto do Código Penitenciário*, de 1970, *finalizando na LEP*, de 1984, bem como a *Constituição Federal*, de 1988.

Quanto à metodologia utilizada, ele alega ainda em seu capítulo introdutório, haver adotado uma abordagem qualitativa, tendo por instrumento de coleta a realização de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de perguntas previamente definidas (abertas e fechadas), seguida da transcrição dessas entrevistas e o agrupamento de acordo com as perguntas e temas. Com relação à amostragem:

A amostragem foi do tipo intencional, selecionando participantes que pudessem oferecer dados relevantes para o estudo, contemplando seis professores, seis agentes de segurança penitenciária e doze pessoas privadas de liberdade, entre estudantes e não estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Guimarães, 2018, p. 46)

De acordo com sua concepção, essa metodologia permitiria uma visão multifacetada da realidade educacional prisional, dialogando com as dimensões pedagógica, administrativa e vivencial da educação em contexto de privação de liberdade. Na segunda seção, a dissertação apresenta o debate sobre o contexto histórico-social da pena de prisão, abordando suas dimensões particulares e universais, as razões que fundamentaram sua aplicação e as funções que exerceu em diferentes épocas. Além disso, discute as contradições presentes e a relação estreita entre o sistema prisional e o cenário econômico, evidenciando a lógica que impulsionou o maior encarceramento da história, assim como o papel da prisão como instrumento de controle social na dinâmica do Neoliberalismo. Para fundamentar essa análise, dialoga com autores como Andrade (2003), Batista (2012), Biar (2016), Délia Filho (2017), Garland (2008) e Zaffaroni (2008).

Na terceira seção, a dissertação demonstra o percurso histórico das práticas punitivas, as teorias sobre a pena, a ligação entre a educação escolar no ambiente prisional e a almejada ressocialização prevista na Lei de Execução Penal, tratando da função ressocializadora da pena, a prisionização, e a reincidência. Dialogando com o tema, traz autores como Beccaria, Foucault, Giorgi (2006), Golfman (2006), Marques, (2016) Melossi e Pavarine (2006), Ruche e Kirchheimer (2004) e Wacquant (Guimarães, 2018).

Na quarta seção, são apresentados os conceitos de mediação segundo a ontologia marxista, com o objetivo de identificar as mediações que a educação escolar exerce no processo de humanização das pessoas privadas de liberdade no Centro de

Ressocialização do Agreste, em Canhotinho (CRA/PE). O trabalho parte de dois pressupostos: o primeiro considera a educação como uma mediação indispensável para a formação humana em qualquer sociedade e momento histórico; o segundo destaca a mediação da educação na formação para o trabalho simples e nos anseios de expansão do mercado. Para fundamentar essa abordagem, recorrem-se aos aportes teóricos de Freire (2010, 2011), Julião (2012), Marx (2004), Mészáros (2005, 2015) e Onofre (2014), que oferecem instrumentos para compreender essas diferentes dimensões da mediação educacional.

Além disso, o pesquisador parte do entendimento de que, apesar de os marcos legais e as diretrizes da educação escolar nas prisões do Brasil enfatizarem um caráter emancipador para a EJA nas prisões, a prática concreta revela contradições profundas, prevalecem relações autoritárias, desumanizantes e excludentes, que relegam a educação a um papel secundário frente à lógica punitiva e disciplinar dominante. Em suas palavras

Nesse contexto, acentua-se a contradição entre os propósitos das políticas públicas penais, que almejam reinserir os encarcerados na sociedade, e as correspondentes práticas institucionais. Na realidade institucional, o presídio que seria o espaço de punição com objetivo de reinserção social, dificulta sobremaneira a tão almejada defesa da democracia e promoção da cidadania (Guimarães, 2018, p. 104).

Isto posto, Guimarães (2018), acrescenta à discussão a afirmação de que existem experiências exitosas como alternativa ao modelo prisional existente, com ênfase às realizadas pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), sobretudo no estado de Minas Gerais, que têm servido de experimento para diversos países. Contudo, apesar do potencial, ainda não é possível replicar esse modelo em larga escala em função dos diversos fatores locais e demais especificidades regionais que inviabilizam sua aplicação a todo sistema prisional.

Tal modelo de gestão prisional apresenta indícios suficientes, segundo o autor, para modificar a realidade prisional brasileira, em múltiplas dimensões, gerando respostas estatais mais humanizadas e, assim, fugindo da lógica do sistema prisional pautado nas bases materiais da lógica capitalista que impulsionam o encarceramento em massa, consubstanciando os mecanismos neoliberais que ajudam a perpetuar o modelo penal em vigor (Guimarães, 2018).

Nesses termos, caberia aos agentes e atores do sistema prisional, endossados por professores e pesquisadores desmitificarem questões que são colocadas no discurso oficial do Estado, frente ao que se vive e se presencia nas prisões. Nesse contexto, professores atuariam como mediadores essenciais no processo de humanização e ressocialização, não apenas transmitindo conhecimento, mas também promovendo um ambiente de aprendizado que pode contrabalançar a lógica repressiva do sistema prisional. Seu trabalho vai além do ensino formal, buscando estimular a autonomia, a reflexão crítica e a reconstrução da identidade dos privados de liberdade (Guimarães, 2018).

Enquanto isso, inúmeros pesquisadores têm concentrado seus esforços em analisar a atuação das instituições internacionais de fomento acerca da educação, cientes das influências mercantis sofridas pelo Brasil no cenário neoliberal que equaciona os arranjos necessários à consolidação e manutenção da lógica capitalista. Ou seja, considerando a educação ocupa no espaço social, atuando de forma mais incisiva no plano de controle e afirmação da condição de subordinação dos países periféricos do que na formação dos sujeitos plenamente capazes em sua condição humana (Guimarães, 2018).

Isso se faz necessário porque, de acordo com os principais resultados encontrados nessa investigação, é constatado que, apesar das promessas legais e políticas, a EJA nas prisões do Paraná enfrenta obstáculos significativos para se constituir como uma prática emancipadora. A alta taxa de reincidência no sistema penal brasileiro, que gira entre 70% e 80%, indicaria o fracasso das estratégias atuais de ressocialização, incluindo a educação (Guimarães, 2018).

O estudo aponta, ainda, que a escolarização dos presos, embora prevista como um direito e como estratégia de humanização, é sistematicamente negligenciada, com a prisão insistindo em reafirmar a função ressocializadora da pena, “enquanto impulsiona uma estigmatização perversa que não permite a saída dos sujeitos do ciclo de exclusão” (Guimarães, 2018, p. 242). Por isso mesmo, ele reforça que

Diante das constatações evidenciadas, ampliamos a necessidade do debate e problematização do tema, da manutenção da luta pela efetivação dos direitos e garantias humanas, bem como pela contraposição da subordinação aos interesses do capital que reduz o humano a instrumento de produção de bens e reprodução do sistema a serviço do capital, sobretudo na miséria ocasionada pelas ausências materiais e humanas que perpassam a precária infraestrutura prisional, do não cumprimento dos acordos e tratados humanitários,

bem como da legislação interna. A prisão insiste em reafirmar a função ressocializadora da pena, enquanto impulsiona uma estigmatização perversa que não permite a saída dos sujeitos do ciclo de exclusão (Guimarães, 2018, p. 242).

Desse trecho, é possível depreender que trecho em questão enfatiza a necessidade de manter e ampliar o debate acerca da efetivação dos direitos e garantias humanas no contexto prisional, destacando a crítica à lógica capitalista que reduz o indivíduo a mero instrumento de produção e manutenção do próprio sistema. Tal argumentação ressalta que as deficiências estruturais das instituições prisionais, aliadas ao descumprimento de tratados e legislações humanitárias, intensificam o abismo existente entre o discurso e a prática no que se refere à função ressocializadora da pena.

Com isso, estabelece-se um paradoxo entre o objetivo formal da pena e os efeitos concretos produzidos, indicando a urgência de repensar políticas e práticas que perpetuam a desigualdade e a violação de direitos no ambiente prisional, superando a lógica capitalista que legitima a exclusão e a desumanização no sistema prisional. Ainda assim, o autor reconhece que, mesmo diante de inúmeras limitações, o sistema educacional nas prisões desempenha um papel relevante, pois cria possibilidades de resistência, de construção de saberes e de humanização em meio a um ambiente marcado pela exclusão e pela violência estrutural.

O estudo de Resende (2021), com o título *A educação de Jovens e Adultos no sistema prisional de Uberlândia – MG – 1998 A 2011*, constitui uma pesquisa de Mestrado em Educação, inserida na linha de História e Historiografia, e tem como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro. O foco da pesquisa está nas práticas de ensino realizadas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, entre os anos de 1998 e 2011, de acordo com o autor, marco temporal que compreende a inauguração da Colônia Penal Professor Jacy de Assis e a sanção da Lei nº 12.433/2011, que modificou a Lei de Execução Penal ao estabelecer a possibilidade de remição de pena por meio do estudo.

Os objetivos principais da pesquisa foram: investigar a história da EJA no sistema prisional, com ênfase nas práticas educacionais desenvolvidas em Uberlândia; analisar a legislação federal, estadual e municipal relativa à EJA prisional no período definido; e mapear as propostas e ações voltadas para a escolarização da população privada de liberdade, considerando o contexto local, mineiro e nacional

(Resende, 2021). O trabalho busca, assim, compreender historicamente como se deu a implementação da EJA no ambiente prisional da cidade e quais foram as principais transformações ocorridas nesse processo à luz das mudanças legais e políticas que marcaram o período.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com forte ênfase na abordagem histórica e na utilização da micro-história como método, valorizando os acontecimentos locais e específicos como forma de iluminar processos mais amplos. Os procedimentos metodológicos incluíram a realização de pesquisa bibliográfica sobre a história da EJA no sistema prisional em diferentes esferas (nacional, estadual e municipal), o levantamento e análise das legislações pertinentes ao tema, e a consulta ao Arquivo Público Municipal de Uberlândia, especialmente por meio da análise de matérias veiculadas no jornal *Correio*, utilizado como fonte documental.

Para embasar sua pesquisa Resende (2021), realiza um levantamento dos estudos depositados também no Repositório CAPES, após levantamento e análise trecho apresenta uma reflexão crítica sobre a insuficiência das políticas públicas voltadas à educação no sistema prisional, destacando que, apesar do direito legalmente garantido, muitos presos não têm acesso efetivo à escolarização. A análise aponta que, em diversos casos, os detentos precisam entrar em listas de espera para conseguir matrícula, enfrentam escolas com infraestrutura precária e carecem de materiais adequados, o que limita o alcance e a qualidade do ensino oferecido nas prisões (Resende, 2021). Essa situação reforça o distanciamento entre o discurso legal e a realidade prática da educação no cárcere.

Em relação ao objeto específico da pesquisa, a educação no sistema prisional de Uberlândia-MG no período de 1998 a 2011, o autor evidencia a relevância e o caráter inédito do estudo. Dos 29 trabalhos analisados por ele, apenas dois tratam diretamente da realidade prisional dessa cidade, e outros quatro utilizam Uberlândia como cenário sem abordar especificamente a EJA no sistema prisional. Assim, o estudo se diferencia por adotar uma abordagem historiográfica, contribuindo não apenas para a compreensão da história da educação escolar nas prisões local, mas também para o campo mais amplo da História da Educação e da EJA no Brasil.

A análise final reforça que se trata de uma pesquisa com potencial de preencher lacunas existentes na produção acadêmica sobre o tema, oferecendo um recorte temporal e espacial específico que amplia o conhecimento sobre as políticas e práticas educacionais no sistema prisional. Além disso, o texto indica que trabalhos

correlatos, mesmo sem foco direto na educação, serão considerados, pois fornecem elementos importantes para a contextualização e aprofundamento da investigação.

O autor também afirma que “A EJA no Brasil desde seu início se constituiu em um assunto que, apesar da sua importância, não mereceu a atenção devida das autoridades. Ao longo da história, observam-se programas de ensino pontuais elaborados pelo Governo, os quais traziam uma conotação deveras superficial do problema” (Resende, 2021).

O autor evidencia dimensões históricas e críticas sobre a EJA no Brasil, evidenciando tanto seu percurso de pouca valorização institucional quanto o contexto sociopolítico que influenciou seu desenvolvimento.

Inicialmente, ele destaca que a EJA, apesar de sua importância social, historicamente não recebeu a atenção necessária das autoridades públicas. Ao longo do tempo, as ações governamentais voltadas para essa modalidade foram pontuais e superficiais, revelando uma postura negligente e descontinuada frente ao problema. Isso aponta para um quadro de políticas públicas frágeis e insuficientes, que não asseguraram o direito à educação para todos os segmentos da população que dela necessitam, sobretudo no contexto prisional.

Com base no exposto entendemos que as mudanças ocorridas no desenho das políticas educacionais para a educação de pessoas jovens e adultas é parte das disputas societárias em torno de qual sociedade, qual ser humano, qual a função social da educação, qual o tipo de trabalhador se pretende formar. Sobretudo na América Latina, trata-se de desvelar os distintos e inconciliáveis projetos que estão em disputa, entendendo que enfrentar a hegemonia burguesa empresarial na educação se apresenta como um dos maiores desafios dos tempos atuais (Farias; Fernandes; Soriano, 2023, p. 2).

Os autores evidenciam que as constatações de Resende (2021), em relação as mudanças nessas políticas não ocorrem de forma isolada, mas são resultado das tensões e conflitos em torno de visões distintas sobre a sociedade desejada, o perfil do ser humano a ser formado, a função social da educação e o tipo de trabalhador que se pretende produzir, sobretudo na sociedade neoliberal, particularmente na América Latina, essas disputas são latentes e refletem projetos sociais inconciliáveis, evidenciando um campo de luta político-ideológica onde diferentes grupos buscam impor suas concepções educacionais e sociais. Nesse sentido, os autores destacam que um dos grandes desafios contemporâneos é confrontar a hegemonia burguesa empresarial que domina a educação, impondo uma lógica que muitas vezes privilegia

interesses econômicos e produtivistas em detrimento de uma educação crítica, emancipatória e inclusiva.

Assim, a análise evidencia que compreender as mudanças nas políticas de educação de jovens e adultos implica reconhecer essas disputas sociais e políticas, e que o enfrentamento da hegemonia burguesa no campo educacional é fundamental para avançar na construção de uma educação que promova a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Ainda de acordo com a pesquisa de Resende (2021), a partir da década de 1930, a Educação de Adultos começou a ganhar maior visibilidade com a organização sistemática do sistema educacional brasileiro. A criação do Ministério da Educação e Saúde por meio da Lei n.º 19.402/1930 representa um marco institucional importante, alinhado ao movimento da Escola Nova, que buscava renovar os princípios educacionais no país. A atuação de educadores pioneiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho reforça o caráter inovador e democrático que se pretendia para a educação daquela época. Esse momento histórico indica uma tentativa de colocar a Educação de Adultos em uma agenda pública, ainda que seu alcance fosse limitado e não perpassasse, em profundidade, todos os setores sociais.

A pesquisa traz uma análise contemporânea que expõe as deficiências persistentes nas políticas públicas para a educação escolar prisional, um dos contextos em que a EJA se revela fundamental. A realidade das prisões brasileiras, especialmente no caso de Uberlândia-MG, demonstra que o direito à educação ainda é, na prática, muitas vezes desrespeitado, com presos enfrentando obstáculos como listas de espera para matrícula, escolas com infraestrutura precária e falta de materiais adequados. O estudo ressalta o caráter pioneiro e necessário da pesquisa historiográfica sobre essa temática local, que ainda é pouco explorada academicamente, indicando lacunas significativas na produção científica sobre a educação escolar na prisão e a EJA nesse contexto específico.

Em síntese, a análise conjunta revela um percurso marcado por avanços institucionais pontuais e por persistentes limitações práticas. A EJA no Brasil tem passado por um processo histórico de luta por reconhecimento e efetivação, desde os primeiros esforços na década de 1930 até as dificuldades estruturais atuais, especialmente no sistema prisional. Isso demonstra a importância de aprofundar pesquisas e políticas que reconheçam a EJA não apenas como um direito formal, mas

como um instrumento fundamental para a inclusão social e a emancipação dos grupos historicamente marginalizados.

Os principais resultados da pesquisa de Resende indicam que a instalação do presídio em Uberlândia abriu espaço para a inserção da educação como direito legalmente garantido, mas que a efetivação da EJA no contexto prisional encontrou limites estruturais e políticos ao longo dos anos. A pesquisa mostra que, embora a legislação tenha avançado, sobretudo com a possibilidade de remição de pena por meio do estudo, a concretização das práticas educativas nas prisões ainda se dá de maneira fragmentada e com poucos recursos. A adoção da micro-história permitiu compreender as especificidades do contexto uberlandense, revelando tensões, avanços pontuais e contradições que atravessam a história da educação escolar nas prisões do Brasil, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento efetivo da Lei de Execução Penal e à concepção da educação como um direito e instrumento de humanização no cárcere.

A dissertação de Santos (2021), intitulada *A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: a legislação brasileira e italiana em questão*, apresenta uma análise dos mecanismos de garantia do direito à educação, especificamente do direito aos privados de liberdade, previstos nos marcos normativos brasileiros e italianos. Segundo a autora, a pesquisa justifica-se pela relevância social e acadêmica do tema, considerando a centralidade da ampliação dos direitos humanos em sociedades democráticas, somada ao interesse pessoal e institucional da pesquisadora, que realizou estágio de pesquisa na Itália por meio de bolsa de estudos concedida pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Quando à metodologia, a própria autora afirma que o estudo em comento está inserido no campo da educação comparada, nos seguintes termos

Para responder tais questões, utilizou-se a metodologia da educação comparada, entendendo essa abordagem na perspectiva de alargamento do conhecimento e possibilidade de promover uma educação propositiva, de modo a permitir a expansão da compreensão da temática da garantia do direito aos privados de liberdade. Para isso, adotou-se a pesquisa documental, tendo como referência de análise as proposições de Cellard (2008). Desse modo, foi possível observar resultados que são explicitados a seguir (Santos, 2021, p. 106).

Nos moldes descritos pelo analista de políticas educacionais, a educação comparada oferece as seguintes possibilidades

1) alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países; 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico nesses sistemas 3) verificar se existem alternativas para a uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação e mostrar quais são elas; 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído; não linear (Carvalho, 2013, p. 431).

Isso significa que a pesquisa desenvolvida nesses termos não buscou produzir comparações hierarquizadas das normas que traduzem o direito à educação aos privados de liberdade no Brasil e na Itália, mas ampliar a própria visão desse direito no Brasil a partir do conhecimento do outro, no caso, a Itália. Identificar semelhanças e diferenças nos marcos legais e nas políticas públicas sobre o direito à educação dos privados de liberdade, ajudaria a revelar como cada país estrutura e regulamenta esse direito em contextos sociopolíticos distintos.

Além disso, esse tipo de investigação permite avaliar o grau de efetividade das normas em cada país, já que a simples existência de leis não garante a aplicação prática do direito, ajudando a entender por que certas políticas funcionam melhor em alguns lugares e quais obstáculos persistem. Também possibilita a ampliação da compreensão teórica e prática sobre o tema, enriquecendo o debate acadêmico e social com exemplos concretos que podem servir de referência para aprimorar o ordenamento jurídico e as políticas públicas brasileiras (Santos, 2021).

Em resumo, para a autora, essa comparação é uma ferramenta estratégica que possibilita um olhar crítico e fundamentado, essencial para avançar na garantia dos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação como forma de promoção da dignidade, inclusão social e ressocialização efetiva. Ao comparar os marcos normativos que tratam do direito aos privados de liberdade no Brasil e na Itália, seria possível compreender questões estruturantes do direito à educação, incluindo os meios pelos quais esses países estão ampliando suas concepções do direito à educação e quais elementos da educação são considerados importantes para o legislador e para o Estado ao buscar atender aos privados de liberdade (Santos, 2021).

Para tanto, a abordagem qualitativa foi eleita como a mais pertinente à busca pelo atingimento dos objetivos propostos, pautadas em procedimentos de levantamento bibliográfico e análise documental de instrumentos normativos, tais como constituições, leis, resoluções, planos nacionais e legislações específicas voltadas à educação escolar. Por sua vez, o *corpus* documental foi delimitado a partir dos ordenamentos jurídicos brasileiro e italiano, além de marcos internacionais que incidem sobre ambos os países (Santos, 2021).

No que se refere à discussão proposta e apresentação dos resultados encontrados, a dissertação em questão é estruturada em três capítulos, com o primeiro deles explorando a construção do direito à educação para todos a partir do contexto histórico global, incluindo os aportes teóricos, conceituais e históricos que fundamentam o direito à educação e sua extensão aos privados de liberdade. Esse capítulo inaugural utiliza como fonte de análise documental a Declaração de Direitos Humanos, seguida dos marcos normativos destinados à construção do direito à educação nos sistemas regionais principais, sendo eles: o sistema interamericano, europeu e africano (Santos, 2021).

Do sistema interamericano, foram consideradas a Carta da Organização dos Estados Americanos (1948); a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); e a Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada de Pacto de San José (1969). Do sistema europeu, foram objeto de análise a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950); o Protocolo Adicional (1952); e a Carta dos Direitos Fundamentais (2000). Finalmente, no que tange ao sistema africano, o alvo foi a Carta Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos (1981).

Em seguida, o segundo capítulo apresenta um mapeamento dos instrumentos normativos que regulam o direito à educação aos privados de liberdade e sua configuração na legislação brasileira e italiana. Aborda a construção legislativa nacional em ambos os países, destacando as influências internacionais e os marcos relevantes, incluindo constituições, planos, decretos, resoluções e reformas legais (Santos, 2021).

Neste capítulo, a autora alega que a Itália apresenta um ordenamento jurídico mais consistente e integrado no que se refere à inclusão dos privados de liberdade nas políticas educacionais, com previsão constitucional e articulação normativa mais robusta. No caso brasileiro, a autora observa que o tema é tratado de forma fragmentada e tardia, ausente de previsão específica na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, embora contemplado em resoluções, planos e no reconhecimento do ensino a distância (EaD) como alternativa viabilizadora da oferta educacional nesse contexto.

Por fim, o terceiro capítulo realiza o cotejamento das normas brasileiras e italianas, evidenciando semelhanças, diferenças e contrastes ao assumir uma perspectiva comparativa crítica. Identifica-se como cada ordenamento jurídico efetiva, ou não, esse direito e discute-se os condicionantes que impactam sua implementação concreta, concluindo que, apesar das diferenças na densidade normativa “nenhum dos dois países apresenta uma educação em estabelecimentos prisionais efetivada” (p. 134). Ou seja, existe a oferta marcada por uma concepção predominantemente assistencialista, voltada à inserção social, mas sem consolidar a perspectiva do direito humano à aprendizagem ao longo da vida, ainda que esta seja uma lógica neoliberal.

Como parte dos resultados, a autora revela que

Os documentos analisados foram encontrados tanto na área educacional quanto na área jurídica. Quantitativamente, os dois países apresentam números equivalentes de documentos publicados nesse período, estando o Brasil com um total de 18, e a Itália com 17 documentos. Primeiramente, ao avaliar o quantitativo de documentos que não abrangem a educação, observa-se que o Brasil traz, dentro do recorte temporal selecionado, apenas um documento, sendo ele o Código Penal, como aquele direcionado às pessoas privadas de liberdade e que não trata da educação, enquanto a Itália não apresenta um texto nesse critério. Contatou-se que todos os documentos italianos, tanto educacionais quanto penais, tratam do direito à educação, o que já não ocorre no Brasil (Santos, 2021, p. 109-110).

Em segundo lugar, nota-se que

[...] grande parte dos instrumentos normativos brasileiros que abordam a educação de forma geral, mais especificamente 44,5% do total, não abrange a educação aos privados de liberdade. Enquanto isso, na Itália, não há documentos que abordem a educação geral e que não mencionem a educação aos privados de liberdade. Percebe-se, assim, que a Itália reconhece a importância da educação para essas pessoas, pelo menos no nível legislativo, visto que essa população está sempre incluída em documentos que regem a educação, de modo geral. Na abrangência da educação apenas para esse grupo de pessoas, a qual está conectada com o sistema penal, os dois países se equipararam no sentido numérico: o Brasil com seis e, a Itália, com sete documentos (Santos, 2021, p. 110).

Com isso, foi possível observar que as diretrizes internacionais apontam a previsão legal e normativa de uma educação como direito para todos, explicitada nos

marcos normativos dos países analisados, mas que não possui efetividade prática. Nas palavras da pesquisadora

Em síntese, observou-se que em nenhum dos dois países, apesar da prescrição normativa, o direito à educação aos privados de liberdade está efetivado, ou seja, a principal similitude entre Brasil e Itália, nesta área, é a sua não efetivação. Em ambos os países se percebe que a educação para essa parcela da população ainda apresenta uma conotação fundamentalmente assistencialista, concebida para a reabilitação da pessoa à sociedade (Santos, 2021, p.110).

No que se refere à Itália, percebe-se a presença de um ordenamento jurídico mais efetivo para assegurar esse direito, ao constatar-se sua inclusão na Constituição Federal aprovada em 1947, incluindo avanços recentes com diversas reformas e planos para a educação de adultos e prisional. Contudo, tais dispositivos não têm garantido, na prática, a efetivação plena do direito à educação às pessoas privadas de liberdade, pois persistem desafios relacionados à baixa taxa de participação educacional nesse contexto, à insuficiência de recursos e à dificuldade de implementação das medidas previstas, resultando em um cenário em que as políticas, apesar de bem estruturadas no plano normativo, não conseguem reverter de forma significativa os índices de exclusão e abandono escolar nas prisões italianas (Santos, 2021).

Enquanto isso, o Brasil apresenta um marco jurídico pouco estruturado e fragmentado, com poucas normas específicas, o que dificulta ainda mais a garantia desse direito, sendo a abordagem predominante de caráter assistencialista e generalista. Por outro ele avança ao incorporar a Educação a Distância (EaD) em sua legislação, o que não ocorre de forma clara na lei italiana, permitindo ampliar o acesso à educação para privados de liberdade, adaptando-se às condições do cumprimento de penas e abrangendo ensino básico e superior.

Além disso, tanto no Brasil quanto na Itália, a legislação enfatiza a EJA como principal modalidade para essa população, mesmo com parte dos presos aptos à educação superior. Ou seja, o foco permanece direcionado às atividades educacionais, e acesso aos níveis básicos, permeado por um discurso que “indica a busca por expandir as oportunidades de crescimento e desenvolvimento aos privados de liberdade, mas que está longe de ser efetivamente possível, considerando as atuais normas brasileiras e italianas” (Santos, 2021, p. 135).

Tal constatação é semelhante à de Passos (2021), que aponta que, embora existam diretrizes nacionais e um marco legal reconhecendo o direito à educação no sistema prisional, a implementação dessas políticas está severamente prejudicada pela falta de investimentos, pela desvalorização dos profissionais da educação e pela lógica punitivista que historicamente domina o sistema penitenciário brasileiro. De acordo com a autora, a análise histórica e contextual demonstra que, quando a educação é reduzida a uma formalidade ou instrumento de controle institucional, ela perde seu poder transformador, enfatizando a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a educação nas prisões como um direito real, fundamental para a humanização e emancipação das pessoas privadas de liberdade.

O mesmo ocorre com relação aos resultados encontrados por Resende (2021), cujos quais apontam que a criação do presídio em Uberlândia possibilitou o reconhecimento da educação como um direito garantido por lei, porém a implementação da EJA no ambiente prisional enfrentou, ao longo dos anos, limitações tanto estruturais quanto políticas. Mesmo diante dos avanços legislativos, especialmente com a remição de pena via estudo, as práticas educativas nas prisões continuam fragmentadas e com recursos escassos, evidenciando tensões, progressos pontuais e contradições, principalmente no que tange à efetiva aplicação da LEP e à compreensão da educação como direito e instrumento de humanização dentro do sistema carcerário.

Por último, o estudo de Santos (2021) reitera que em ambas as legislações, tanto na italiana quanto na brasileira, a educação é valorizada principalmente pelo seu papel na integração social dos indivíduos privados de liberdade, e não como um direito fundamental ligado às oportunidades de aprendizado contínuo ao longo da vida. Destaca-se, portanto, a importância de pesquisas acadêmicas que abordem a concretização desse direito para esse grupo, bem como a avaliação dos efeitos das políticas existentes, incluindo análises comparativas com outros países.

A Pesquisa de Marques (2021), intitulada *Projeto Político Pedagógico das Prisões – PPPprisões*, tem como objetivo geral discutir a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade, entendida como um processo educativo que transforma o sujeito e o contexto prisional. Busca apresentar e construir um Projeto Político Pedagógico das prisões (PPPprisões) que promova mudanças de paradigmas, rompendo com práticas tradicionais e pontuais para estruturar programas consistentes e duradouros, fundamentados na humanização, valorização do ser

humano, e nos princípios democráticos, de solidariedade e dignidade. Além disso, o estudo pretende contribuir para avanços na implementação de políticas de integração social a partir da ampliação do conceito de educação no contexto prisional.

A autora utiliza da pesquisa qualitativa, com análise documental, bibliográfica, histórica e de observação, além de utilizar a pesquisa-ação que de acordo com a pesquisadora “se pauta na integração entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado (Marques, 2021, p. 34).

Marques (2021) inicia fazendo uma breve análise sobre a trajetória da educação no cárcere no contexto brasileiro. A autora compreende a educação escolar prisional como um processo formativo capaz de transformar não apenas a relação do indivíduo consigo mesmo, mas também suas formas de agir, interagir e se reconhecer como sujeito histórico. Ao adotar uma perspectiva que combina a humanização, a valorização da dignidade humana e o respeito aos contextos sociais, o estudo propõe mudanças paradigmáticas na organização das prisões, defendendo que a educação seja central nas políticas de *integração social*. O trabalho destaca a necessidade de que todos os profissionais do sistema prisional assumam responsabilidade compartilhada pelo processo educativo, garantindo que as atividades realizadas durante o cumprimento da pena se constituam em ações pedagógicas intencionais, com vistas à inserção.

Utilizando autores como Carvalho Filho, Jeremy Bentham, Erving Goffman e Michel Foucault, a pesquisadora traz os modelos de punição que foram legitimados no decorrer da história do sistema prisional e como eles influenciaram os modelos utilizados no Brasil a partir do avanço do capitalismo sob o contexto escravocrata brasileiro, perpassando pelo período da ditadura militar, pelo contexto da redemocratização do Brasil, a LEP de 1984, a CF de 1988 até o ano de 2020.

Este capítulo revela ainda que a educação escolar das prisões no Brasil tem suas raízes na segunda metade do século XIX, quando as primeiras iniciativas de ensino, ainda rudimentares, começaram a se manifestar nas instituições penais, como a Casa de Correção da Corte e o Presídio de Fernando de Noronha. Esses dados históricos, que registravam a instrução escolar, moral e religiosa aos órgãos de Estado, indicam a institucionalização precoce da educação como parte da disciplina e controle social exercidos sobre os indivíduos privados de liberdade (Marques, 2021). No entanto, percebe-se que essa educação inicial ofertada, não pode ser entendida

fora do contexto das relações sociais e econômicas mais amplas da época. A escola de primeiras letras dentro dos presídios não tinha como função a emancipação dos sujeitos, mas sim sua subordinação a um modelo repressivo e de controle da força de trabalho excedente produzida pelo sistema capitalista.

De acordo com Marques (2021), com a passagem para o século XX, o surgimento das técnicas penitenciárias e a institucionalização da modulação da pena, do controle técnico da detenção, do trabalho e da educação penitenciária revelam a racionalização crescente do sistema prisional enquanto um aparato estatal de disciplina e correção.

O encarceramento, entretanto, acabou por se tornar a pena em si, fazendo surgir uma distinção entre o aprisionamento como punição e a detenção antes do julgamento ou até a aplicação da pena. O processo por meio do qual o encarceramento se tornou a maneira primária de punição imposta pelo Estado estava intimamente relacionado à ascensão do capitalismo e ao surgimento de um novo conjunto de condições ideológicas. Essas novas condições refletiram a ascensão da burguesia como a classe social cujos interesses e aspirações patrocinaram novas ideias científicas, filosóficas, culturais e populares (Davis, 2018, p. 37).

De acordo com a pesquisa o fato de diferentes agentes, capelãos, médicos, guardas, professores, compartilharem o espaço carcerário demonstra a complexidade da rede de controle social. Nesse modelo, a educação escolar prisional acaba sofrendo uma transformação conceitual, ela passa de um ensino puramente intelectual para uma *educação integral*, que se insere nas práticas do tratamento penitenciário, buscando controlar não apenas o corpo, mas também a mente e o comportamento do apenado, visando sua adaptação e *ressocialização* para a lógica do sistema capitalista.

A autora traz referência às *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros* da ONU e às Normas Gerais de Regime Penitenciário brasileiras e evidencia como, no pós-guerra, houve um esforço formal de alinhar o sistema penitenciário aos direitos humanos e a uma educação mais humanizada (Marques, 2021). No entanto, do ponto de vista dialético, esses avanços normativos não eliminam as contradições intrínsecas ao sistema prisional, que permanece um espaço de exclusão social e reprodução das desigualdades de classe. A educação escolar nas prisões, ainda que integral e pautada em direitos, é condicionada pela estrutura econômica e política dominante.

Portanto, conforme a autora, o processo histórico da educação escolar prisional, exposto em sua pesquisa, é um reflexo das contradições do modo de produção capitalista, onde a educação dentro do sistema carcerário é instrumentalizada para a manutenção do controle social, mascarada sob discursos de *reintegração e humanização*. A educação no cárcere se torna, assim, um espaço de luta e tensão entre o potencial emancipatório do conhecimento e o papel repressivo da instituição prisional dentro da dinâmica do capital.

Entre os principais resultados que a autora destaca são, primeiramente, a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das prisões como uma proposta inovadora que desafia os modelos tradicionais de gestão penitenciária. Esse projeto busca transformar e reorganizar as prisões a partir de um foco educativo, privilegiando o desenvolvimento integral das pessoas privadas de liberdade (Marques, 2021). Além disso, de acordo com a autora, o PPP surge com o objetivo de contribuir para a diminuição do encarceramento em massa, enfrentando os ciclos repetitivos reincidência que marcam o sistema prisional.

Outro resultado importante é a proposta do PPP como um instrumento para articular ações entre diferentes instituições governamentais, especialmente entre as secretarias de Estado, fomentando uma gestão mais integrada e colaborativa. Nesse sentido, o projeto educacional passa a ser encarado como um elemento central para ressignificar o significado da pena de prisão, deslocando-o da mera punição para a promoção da *inserção social*.

Por fim, a autora ressalta que a implementação do PPP representa uma tarefa complexa e desafiadora, que demanda esforços coletivos, senso de pertencimento, cooperação entre os atores envolvidos, planejamento detalhado e a criação de regulamentações específicas para garantir sua efetividade e institucionalização. Em suma, o PPP das prisões propõe uma transformação estrutural que vai além da simples gestão carcerária, colocando a educação no centro da política penitenciária como caminho para a reconstrução social dos encarcerados. No entanto, é necessário reconhecer que tais propostas de enfrentam barreiras estruturais ligadas à função social da prisão no modo de produção capitalista.

Embora o texto de Marques apresente uma perspectiva progressista, a concepção de que a prisão possa se tornar um espaço educativo e emancipador esbarra no caráter punitivo e disciplinador que o Estado burguês lhe impõe. Nesse sentido, a educação escolar prisional, quando limitada ao espaço da prisão e

submetida às suas lógicas de controle, tende a operar mais como mecanismo de adequação do indivíduo às normas sociais vigentes do que como instrumento de emancipação de classe. Para que o PPP prisões alcance plenamente seus objetivos emancipatórios, seria necessário um processo mais amplo de transformação estrutural da sociedade, no qual a educação não se restrinja à função de reinserção no mercado de trabalho e na sociabilidade capitalista, mas se configure como prática de liberdade voltada à superação das desigualdades estruturais que sustentam a própria existência do sistema prisional.

A pesquisa de Kruttsch (2022), nomeada *Entre a privação de liberdade e a liberdade de aprender: a construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre 1984-2019*, tem como objetivo geral compreender a construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre os anos de 1984 e 2019, identificando as transformações conceituais e práticas no contexto prisional. Também busca analisar como as políticas públicas, a legislação e as práticas educativas foram moldadas e implementadas nesse período, além de refletir sobre os desafios e perspectivas da educação como direito fundamental para os privados de liberdade.

Tem sua justificativa pautada na constatação da precariedade e fragmentação da educação no sistema prisional brasileiro, apesar de sua previsão legal e da importância reconhecida para a ressocialização, destacando, ainda, a escassez de estudos históricos e aprofundados sobre o tema, especialmente que abordem a construção do sentido da educação no cárcere ao longo do tempo. Além disso, o pesquisador ressalta suas próprias inferências adquiridas durante sua atuação profissional no Presídio Regional de Rio do Sul – SC, que apontam para uma garantia questionável desse direito, sobretudo em virtude da falta de infraestrutura (Kruttsch, 2022).

Sendo assim, a análise histórica contribuiria para entender os obstáculos institucionais e culturais que dificultam a efetivação desse direito, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando análise documental e historiográfica, em que foram examinados documentos legais, políticas públicas, relatórios oficiais, além de materiais acadêmicos sobre a educação escolar no sistema prisional. Além disso, a pesquisa incorpora o método da micro-história para o estudo detalhado do contexto de Santa Catarina, por meio de fontes primárias e entrevistas com atores envolvidos,

o que permitiu revelar particularidades e tensões locais dentro do panorama nacional (Kruttsch, 2022).

Por sua vez, para consubstanciar as etapas realizadas, foi adotado como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, bem como seus desdobramentos em análises no âmbito da educação, nas quais a realidade é construída pelo trabalho do ser humano sendo expressão histórica na forma de produto e produtora da realidade. Isso significou mobilizar as contribuições de autores como Marx (1974), Mészáros (2008) e Frigotto (2012).

Nas palavras do autor:

Com essa base teórica, a análise historiográfica que utilizamos é a que coloca o documento enquanto fonte, dessa forma busca-se uma análise crítica dos conceitos apresentados. Para isso, compreende-se que é necessário levar em conta as contradições, as permanências e rupturas que os mesmos expõem. No que se refere aos documentos fontes, partimos da concepção de que os mesmos conversam com o pesquisador a partir de suas indagações. A perspectiva da História Social, no que diz respeito à análise compreende que documentos são sínteses de processos históricos e que, em sua estrutura, deixam traços das relações de forças que o produziram. É nesse sentido e na busca por desvelar sua essência que cabe indagar o documento nos seguintes aspectos: quem o produz, em que condições o produz, por que o produz, para quem o produz, como o produz, etc. Ou seja, qual o contexto histórico que lhe dá sustentação. Destaca-se que o documento não fala por si só, assim como, todo produto oculta seu processo produtivo e as relações de produção estabelecidas (Kruttsch, 2022, p. 20).

Nesses termos, o pesquisador destaca que, inserida na perspectiva da História Social, a análise entende os documentos como sínteses de processos históricos que, em sua composição, refletem as relações de poder que os originaram. Diante disso, a investigação deve indagar aspectos como: quem produziu o documento, em quais condições, por quais motivos, para qual público e de que maneira. Ou seja, é fundamental apreender o contexto histórico que legitima sua produção. Além disso, é ressaltado que o documento não se apresenta de forma autônoma ou transparente, uma vez que, assim como todo produto social, oculta seu processo produtivo e as relações sociais que lhe conferem sentido.

Para apresentar essa análise e discutir os resultados encontrados, o autor inicia sua dissertação com uma seção introdutória, na qual ele contextualiza o sistema prisional brasileiro, destacando seu caráter historicamente punitivista e os desafios

para a implementação da educação como direito dentro desse ambiente. Apresenta, também, a relevância da educação para a ressocialização e a dignidade dos privados de liberdade, ressaltando a lacuna de estudos históricos sobre o tema. Justifica a escolha do recorte temporal (1984-2019), período marcado por transformações políticas e legais significativas no Brasil (Krutzsch, 2022).

Em seguida, o primeiro capítulo, analisa as concepções históricas da educação no sistema prisional brasileiro, conforme transcrito a seguir:

Ao se pensar a educação em presídios é fundamental discutir esse espaço singular para uma maior compreensão da prática nele proposta. Neste sentido, o presente capítulo discute os aspectos gerais sobre o cárcere e a educação nele, a qual é tema central da análise apresentada nos capítulos subsequentes, e encontra-se dividido em dois eixos fundamentais para nossa análise: o espaço e a ação, ou seja, as prisões e a educação (Krutzsch, 2022, p. 21).

Com isso, ele demonstra como a ideia de ressocialização foi formulada e reformulada na legislação e nos discursos oficiais, ao longo dos anos, evidenciando a mudança gradual da visão punitiva para uma perspectiva que reconhece a educação como instrumento de transformação social, embora essa mudança ainda seja limitada na prática. A ideia é fomentar a discussão teórica e histórica sobre a ressocialização como finalidade da pena privativa de liberdade, bem como seus limites, estabelecendo a educação como elemento indispensável para a emancipação humana.

Em seu turno, o segundo capítulo institui uma análise detalhada da legislação brasileira referente à educação escolar prisional entre 1984 e 2019, destacando avanços importantes, como a previsão de remição de pena pelo estudo e a ampliação das políticas educacionais para presos, mas também problematiza as lacunas e a falta de mecanismos efetivos para garantir o direito à educação dentro das unidades prisionais. Tem por objetivo responder às seguintes perguntas

[...] qual sentido atribuído pela legislação para a educação no cárcere? Como se dá a inserção da educação no cárcere, especialmente o brasileiro? Como se desenvolveu a construção da necessidade/direito de educação no espaço do cárcere e de seu sentido ressocializador? Há contradições inerentes a esse sentido? Há limites da educação vinculada à ressocialização? Qual é a potência que a educação tem nesse espaço? Quais são as ligações entre o contexto macroestrutural da sociedade brasileira e essas questões? (Krutzsch, 2022, p. 54).

Como resultado, o capítulo evidencia que, ao longo do período analisado, ocorreu uma ampliação do direito ao acesso à educação em contextos de privação de liberdade, embora sua universalização ainda não tenha sido alcançada. Além disso, houve avanços significativos nas discussões acerca do significado e da finalidade da educação nesse âmbito, ressaltando que a regulamentação da educação nos espaços prisionais se desenvolveu no contexto do período democrático brasileiro. Além disso, o pesquisador alega que

Dividido em dois subitens, esse capítulo mostra na primeira parte que, mesmo antes da LEP e da Constituição Federal de 1988, existiam experiências de educação no cárcere, porém é a partir delas que se organiza e se apresenta de forma mais explícita tais propostas, especialmente por, a partir daí, encontrarem respaldo legal. Sendo assim, apesar de não resguardado legalmente, nos espaços de privação de liberdade, as primeiras experiências de educação antecedem a legislação. No segundo subitem observamos que há uma tentativa de instauração de políticas públicas organizadas por algumas unidades federativas com apoio de organizações da sociedade civil, de promoção e institucionalização da educação para as pessoas privadas de liberdade (Krutzsch, 2022, p. 59).

Assim, o capítulo em comento situa a legislação dentro do processo histórico de democratização do Brasil, destacando que as políticas educativas para presos se desenvolveram principalmente nesse período, o que ajuda a entender os condicionantes sociais e políticos da educação escolar prisional. Com isso, é possível verificar que o capítulo detalha como a legislação brasileira, especialmente a Lei de Execução Penal e normas correlatas, passou a reconhecer formalmente o direito à educação para privados de liberdade, incluindo mecanismos como a remição de pena pelo estudo, relatando o marco legal que sustenta a educação escolar no cárcere.

Por outro lado, existe a crítica explícita de legislação ainda é insuficiente, fragmentada e muitas vezes genérica, o que dificulta a implementação efetiva das políticas educacionais dentro do sistema prisional, apontando para o enorme fosso percebido entre o direito legalmente previsto e a realidade da educação no cárcere, marcada pela falta de recursos, desvalorização dos profissionais e prioridades punitivas do sistema.

Por sua vez, o terceiro capítulo apresenta um estudo aprofundado do sistema prisional em Santa Catarina, utilizando a micro-história para analisar as práticas educativas locais, enfatizando se tratar de um recorte a nível estadual, mas signatário de um processo histórico nacional e mesmo internacional. Com base em documentos,

entrevistas e observações, o autor revela os desafios específicos da região, como insuficiência de recursos, infraestrutura precária e a resistência cultural que limita a efetivação da educação escolar prisional (Krutzsch, 2022).

Nesse capítulo estão presentes os apontamentos encontrados a partir de observação participante direta e diálogo com atores do espaço prisional tais como professores, coordenadores, gestores do sistema penitenciário e outros agentes envolvidos na implementação dos programas educativos, incluindo depoimentos diretos de presos-alunos, usados para ilustrar dificuldades, percepções sobre a função da escola no cárcere e expectativas quanto à remição de pena pelo estudo. Também são apresentados os dados adquiridos mediante observações de campo e visita às unidades prisionais de Santa Catarina com relação às condições físicas, logísticas e institucionais em que a educação é ofertada.

Com base nesses dados obtidos, o pesquisador conclui que existe um forte contraste entre os discursos legais e políticos, que garantem o direito à educação, e a realidade cotidiana dentro das prisões de Santa Catarina, conforme observamos no trecho a seguir:

Os dados apresentados refletem o resultado do esforço travado nas últimas décadas pela garantia ao direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Apontam também alguns limites, como a manutenção de uma maioria de professores temporários atuando nesses espaços. Se os avanços são vários, tanto em termos qualitativos, cujo exemplo mais edificante é o plano estadual de educação em prisões, quanto quantitativos, aumento significativo de pessoas envolvidas em atividades educativas, os desafios também o são, especialmente no que diz respeito à universalização da educação básica nesses espaços e a integração das concepções de educação ao sistema penal (Krutzsch, 2022, p. 100).

Desse modo, sua investigação revelou as unidades prisionais possuem espaços inadequados para atividades educativas, ausência de bibliotecas e falta de recursos tecnológicos, humanos e pedagógicos, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Enquanto as entrevistas apontaram insuficiência no número de professores especializados para educação escolar nas prisões, além da desvalorização e falta de capacitação desses profissionais, os dados administrativos indicaram que a oferta de cursos é limitada e irregular, afetando o acesso contínuo dos privados de liberdade aos processos educativos.

Além disso, os relatos dos entrevistados destacaram uma cultura institucional marcada por resistências à educação no cárcere, influenciada pela lógica punitiva predominante, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Por outro lado, ele percebeu que, apesar das dificuldades, foram identificados projetos locais que buscam ampliar e qualificar a educação escolar nessas instituições, como parcerias com instituições de ensino superior e programas de educação profissional. Essa disparidade demonstra que o direito formal não se traduz automaticamente em acesso e qualidade da educação escolar nas prisões e coaduna com os estudos de Santos (2021) e Guimarães (2018).

Por fim, como principais resultados, Kruttsch (2022) conclui que, no período estudado (1984-2019), houve um avanço importante na ampliação do direito ao acesso à educação para pessoas privadas de liberdade, sobretudo no campo normativo e discursivo. Contudo, esse direito ainda não foi universalizado, permanecendo restrito e com acesso desigual. Ou seja, a educação escolar prisional transita entre duas lógicas: a punitiva, que domina o sistema e reforça estigmas, e a ressocializadora, que reconhece a educação como instrumento de humanização e transformação social. Essa tensão dificulta a consolidação de práticas educativas que efetivamente promovam a integração dos privados de liberdade.

Em outros termos, ele destaca que, apesar dos avanços legislativos, a efetivação prática da educação no sistema prisional brasileiro é marcada por fragmentação, escassez de recursos, e falta de políticas integradas, estabelecendo um cenário em que o direito formal não se traduz em oportunidades reais e contínuas de aprendizagem. Utilizando o estudo de caso de Santa Catarina, o pesquisador mostrou que as especificidades regionais, culturais e institucionais impactam significativamente a oferta educacional no cárcere, de modo que a educação no cárcere deve ser reconhecida e tratada não apenas como um benefício assistencial ou formalidade legal, mas como um direito humano essencial e um instrumento para a humanização e emancipação das pessoas privadas de liberdade.

Os estudos de Bitencourt (2023), *Educação carcerária: As aulas da Educação de Jovens e Adultos à luz da Pedagogia emancipatória*, tem como principal objetivo analisar o desenvolvimento das aulas oferecidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul de Santa Catarina (SC), especificamente à luz dos princípios da Pedagogia Emancipatória. A pesquisa buscou compreender em que medida as práticas pedagógicas na educação carcerária se aproximam ou se

distanciam desses princípios, refletindo os desafios e potencialidades do ensino dentro do sistema prisional (Bitencourt, 2023).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inserida na área das Ciências da Educação, na linha de Educação, História e Política. O estudo configura-se como um estudo de caso, o que permite uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno educacional na EJA da penitenciária em questão. A pesquisa adotou uma abordagem sócio-histórica, que possibilita compreender os processos educacionais dentro de seus contextos sociais e históricos. Os procedimentos metodológicos envolveram, pesquisa bibliográfica e documental, especialmente sobre normativas que regulam o ensino no sistema prisional brasileiro, coleta de dados por meio de grupos focais com estudantes presos e entrevistas com professores que atuam na EJA da penitenciária, análise qualitativa dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2020). Além disso, o estudo observou os aspectos éticos necessários, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A dissertação dividida em três capítulos inicia com a introdução e posteriormente com a análise histórica da educação carcerária, compreendendo a escola na prisão e as Políticas públicas da educação escolar prisional. No capítulo seguinte Bitencourt analisa a educação emancipatória no cárcere sob a luz da teoria Paulo Freire fazendo uma reflexão sobre a EJA no espaço prisional. Nos últimos capítulos a autora apresenta a metodologia da pesquisa e a análise de dados levantados e por fim as aproximações e distanciamentos da Pedagogia emancipatória das aulas realizadas nas penitenciárias do sul do país.

A pesquisa de Bitencourt apresenta uma abordagem acerca da função e dos desafios da educação no sistema prisional brasileiro, articulando análises teóricas, históricas e legais para compreender a complexidade do tema.

Assim sendo, o Estado é fruto do sistema capitalista e tanto o sistema punitivo quanto o escolar são instituições criadas com o objetivo utilitário que submete os indivíduos aos padrões sociais vigentes através do uso da disciplina em espaços organizados para este fim. As relações de mando e obediência que se constituem nessas instituições, criam as condições de observação das quais são extraídos os conhecimentos que serão sistematizados nas ciências humanas, que por sua vez, produzirão conhecimento, retroalimentando o modelo capitalista e perpetuando as relações de poder (FOUCAULT, 1979). Nesse panorama, Althusser apud Cassin (2008) pontua, que as instituições educacionais funcionam como Aparelhos Ideológicos de Estado, trabalhando para reproduzir as relações de produção capitalistas e perpetuar sua dominação,

corroborando assim, com a visão de Foucault (1979) (Bintencourt, 2023, p 15).

A autora faz uma articulação entre as perspectivas foucaultianas e althusserianas, que permite compreender a educação escolar prisional como um aparelho ideológico de Estado, cuja função vai além da simples instrução, envolvendo mecanismos de controle, disciplina e reprodução das relações de poder. Essa articulação teórica contribui para desconstruir a visão tradicional e assistencialista da educação escolar em tais instituições, evidenciando sua função estrutural na manutenção do sistema capitalista e das desigualdades sociais.

A configuração atual da educação carcerária se manifesta como produto de uma construção histórica, caracterizada por progressos e obstáculos. É um contexto onde a trajetória da instituição prisional se entrelaça à história da escola, e a jornada da EJA ecoa os desafios que a educação prisional enfrentou durante o período do regime de exceção. Nesse sentido, o cenário contemporâneo reflete a complexa interação entre múltiplos fatores históricos e sociais, demonstrando como as nuances da educação carcerária são profundamente enraizadas e intrinsecamente vinculadas à nossa história coletiva. Levando em conta o contexto histórico-social delineado, é inegável que a educação carcerária no Brasil recebeu atenção insuficiente desde a instalação da primeira prisão durante o período colonial. O baixo número de presos engajados em estudos, em comparação com o total da população carcerária e seu nível de escolaridade, é um forte indicativo dessa negligência (Bitencourt, 2023, p. 18-19).

A autora contextualiza historicamente o desenvolvimento da educação no sistema prisional brasileiro, desde o período colonial dando destaque as limitações e os retrocessos ocorridos durante o período militar, em que metodologias críticas e emancipadoras foram suprimidas. Essa análise histórica busca compreender os obstáculos atuais e as problemáticas que permanecem no sistema educacional carcerário, como a falta de políticas públicas efetivas e a persistente visão punitivista que permeia as instituições (Bitencourt, 2023).

Por outro lado, a autora reconhece avanços legislativos importantes, como a Constituição de 1988 e a inclusão da EJA como direito dos presos, indicando um movimento de reconhecimento legal que, apesar de significativo, ainda encontra barreiras concretas na implementação. Essa discussão permite destacar a diferença entre direito formal e direito efetivo, sobretudo em relação às condições materiais e institucionais que inviabilizam o acesso e a qualidade da educação no cárcere,

percebemos que estas questões relacionadas ao direito legal e da prática implementada também é citado nos demais textos analisados até aqui.

Outro aspecto relevante é a crítica ao uso da educação como instrumento de disciplinamento e controle social, especialmente quando vinculado ao trabalho prisional. Essa dimensão demonstra o caráter contraditório da educação no sistema prisional, que pode tanto reforçar a exclusão social quanto abrir possibilidades para a emancipação, dependendo das práticas pedagógicas adotadas e do contexto político-institucional.

Os principais resultados da pesquisa evidenciaram aspectos sobre o desenvolvimento das aulas de EJA no contexto da penitenciária de SC, destacando-se a relação entre essas práticas e os fundamentos da Pedagogia Emancipatória. No que diz respeito à educação escolar nas prisões, a pesquisa mapeou a evolução da implementação das práticas educativas, reconhecendo a EJA como uma política pública vital para garantir o acesso à educação no ambiente prisional, embora permeada por inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se a fragmentação e a desarticulação da legislação que regulamenta a oferta da EJA nesse contexto, o que compromete a efetividade das práticas educativas. Apesar da existência de um corpo normativo extenso, as normas são dispersas, inconsistentes em sua coerência e apresentam redundâncias e ambiguidades. Essa falta de alinhamento entre as áreas de segurança e educação dificulta a construção de políticas integradas que atendam às demandas específicas do contexto prisional (Bitencourt, 2023).

Essa descontinuidade legislativa representa um obstáculo significativo para gestores, educadores e outros atores envolvidos, que precisam lidar com um arcabouço normativo confuso e pouco sistematizado para viabilizar a educação na penitenciária. A necessidade de buscar múltiplas normas, muitas vezes contraditórias, compromete a implementação plena da EJA e a garantia dos direitos educacionais dos detentos. Por fim, o estudo aponta para a urgência de uma revisão e reestruturação das normativas vigentes, visando maior coerência e harmonização entre os setores da segurança e da educação, de modo que as políticas públicas voltadas para a EJA no sistema prisional possam ser mais claras, coesas e eficazes na transformação social que a educação pode promover nesse ambiente tão complexo (Bitencourt, 2023).

A autora conclui com a perspectiva de que a educação no sistema prisional deve ser entendida como um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social.

2.2 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

A partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível constatar que a produção acadêmica sobre a história da educação escolar no sistema prisional brasileiro é ainda incipiente, fragmentada e profundamente desigual do ponto de vista regional. A ausência de pesquisas na região Norte, a concentração reduzida em outras regiões e a inexistência de teses de doutorado evidenciam que a temática permanece marginal no interior dos Programas de Pós-Graduação, especialmente nas áreas de História e História da Educação.

Os dados analisados revelam que, embora haja reconhecimento legal do direito à educação das pessoas privadas de liberdade, a produção do conhecimento sobre essa realidade não acompanha a complexidade e a urgência do tema. Tal cenário não pode ser compreendido como mero desinteresse acadêmico, mas como expressão das contradições estruturais que atravessam a sociedade brasileira e incidem também sobre o campo científico, produzindo silenciamentos e invisibilizações.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de ampliar e aprofundar investigações que tomem a educação escolar no cárcere como objeto legítimo da historiografia educacional, contribuindo para a consolidação de um campo crítico de estudos comprometido com a efetivação de direitos e com a superação das desigualdades que marcam tanto o sistema prisional quanto a própria produção acadêmica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

3 O TRABALHO NO SISTEMA PRISIONAL COMO FERRAMENTA DE CONTROLE E LUCRO

Nesta seção buscamos historicizar e localizar criticamente o uso do trabalho como ferramenta de controle e lucro sob a premissa do trabalho enquanto pena e remição da pena, desde o surgimento das prisões modernas até sua atual reconfiguração sob o neoliberalismo penal. Partindo do materialismo histórico-dialético, este capítulo busca analisar a prisão como instituição que expressa as contradições de classe do capitalismo. Nesse sentido, o trabalho no cárcere é lido não como via de emancipação, mas como “A transformação de corpos encarcerados – e eles são em sua maioria pessoas de cor – em fontes de lucro que consomem e, muitas vezes, produzem todo tipo de mercadoria, devora recursos públicos que poderiam ser utilizados em programas sociais nas áreas de educação, habitação, assistência à infância, lazer e combate às drogas” (Davis, 2018, p. 95), o que reforça a necessidade de pensar a educação nesses espaços como prática social crítica.

A compreensão da lógica do trabalho, exige a análise de suas determinações concretas em diferentes modos de produção. O trabalho, enquanto categoria fundante da existência social, assume formas e sentidos distintos conforme as relações sociais de produção se modificam historicamente (Marx, 2013).

No feudalismo, o trabalho estava subordinado à lógica da servidão. O servo produzia não para si, mas para o senhor feudal, a quem devia parte de sua força de trabalho e dos frutos da terra. O excedente era apropriado sob forma de tributo, e o vínculo social estava baseado na dependência pessoal e nas relações de dominação direta. O trabalho, nesse contexto, era essencialmente uma obrigação imposta pela condição de subordinação, sem autonomia produtiva nem mobilidade social (Huberman, 1986).

Durante este período, a prisão ainda não existia como instituição de punição central ou como forma sistematizada de controle social. A sociedade feudal era estruturada sobre relações de dependência pessoal, nas quais o poder político, econômico e jurídico estava concentrado nas mãos da nobreza e do clero. Nessa lógica, as formas de punição correspondiam à estrutura de dominação típica do modo

de produção feudal, baseavam-se na coerção direta e na manutenção da hierarquia social.

Com a transição do feudalismo para o processo de produção capitalista, para compreendermos o surgimento da prisão enquanto pena de acordo com Rosas (2022), precisamos entender a acumulação primitiva como um processo

[...] que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como 'primitiva' porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 2013, p. 961).

A acumulação do capital tem sua origem e reprodução baseada na exploração dos trabalhadores, e, conseqüentemente, da força de trabalho, que é utilizada para a produção de mercadorias. “[...], portanto, no capitalismo, para que haja riqueza, é necessário que exista conjuntamente a exploração de uma classe em benefício e usufruto da outra classe” (Rosas, 2022, p. 37).

A adoção do materialismo histórico-dialético como fundamento teórico não apenas orienta a análise da história da educação escolar no sistema prisional enquanto processo social, mas também possibilita a apreensão crítica de suas múltiplas determinações. Essa concepção de método, tal como formulada por Karl Marx, parte da análise concreta da realidade concreta, considerando a totalidade social em sua historicidade e contradição.

Nesse sentido, a educação escolar no sistema prisional é compreendida não como um processo isolado ou neutro, mas como expressão das relações sociais mediadas pelas condições materiais de existência e pelas lutas de classe, produto do sistema capitalista. A articulação entre método, a categoria totalidade e a natureza exploratória da pesquisa revela-se coerente com os objetivos propostos, permitindo compreender a educação escolar no cárcere como prática social inserida em um contexto neoliberal, historicamente marcado por contradições estruturais, disputas políticas, ideológicas e institucionais. A partir da crítica ao papel do Estado, compreendido como aparelho de dominação de classe, torna-se possível analisar a

prisão e sua política educacional não como mecanismos de reintegração social⁴ ou inclusão social, mas como instrumentos de controle e reprodução das desigualdades.

Ao privilegiar a totalidade, a historicidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos, esta investigação busca ultrapassar análises fragmentadas ou descontextualizadas, promovendo uma leitura crítica que considera tanto os condicionantes estruturais quanto as experiências concretas que conformam a política educacional nas prisões. Como observa Gramsci (1999), compreender a educação é também compreender o processo pelo qual as classes dominantes buscam construir o consenso e consolidar a hegemonia. No contexto prisional, isso se manifesta por meio de projetos educativos que, sob o discurso da promoção educacional e emancipadora, visam à internalização de valores funcionais à ordem vigente.

Foi durante o chamado processo de acumulação primitiva que as leis sanguinárias foram pensadas como forma de controle dos pobres. De acordo com Marx (1996), a manufatura nascente a partir do século XV, na Europa, não conseguiu absorver os indivíduos que foram expulsos de suas terras com a rapidez necessária para que as pessoas não fossem subitamente arrancadas de seus habituais modos de vida. Assim, aqueles que não conseguiram, de imediato adaptar-se à disciplina exigida no novo modo de produção, foram transformados em mendigos, ladrões ou vagabundos em parte por inclinação pessoal, mas, na maioria dos casos, impulsionados pelas forças das circunstâncias.

Daí ter surgido em toda Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como criminosos voluntários e supunha que dependia de sua boa vontade seguir trabalhando nas antigas condições, que já não existiam (Marx, 1996, p. 356).

Essa legislação que começou na Inglaterra castigava tanto o físico quanto a moral e encarcerava os considerados mendigos e vagabundos. Além disso, eles eram

⁴ Numa perspectiva marxiana, entendemos que os termos à margem da sociedade, regeneração, reintegração, reinserção e inclusão social, dentre outros, seguem uma perspectiva positivista, visto que as pessoas privadas de liberdade fazem parte do todo social que é a ordem capitalista. Quando nos posicionamos com esses termos estamos aceitando a ideologia vigente de que essas pessoas devem ser retiradas da sociedade para serem reeducadas e depois reinseridas numa sociedade que é harmônica e coesa. Assim, ainda que não saibamos o melhor termo a ser utilizado é importante sinalizarmos a questão (Fernandes, 2025).

amarrados e açoitados até sangrar, em seguida, deveriam prometer retornar a sua terra natal para trabalhar. A partir do século XVI quando o capitalismo avançou para o seu movimento de consolidação, as leis sanguinárias foram sucedidas por um esboço de instituições que ao longo dos quatrocentos anos se transformaram. Uma das primeiras prisões⁵ da Inglaterra foi fundada séculos antes, mais precisamente no ano 1144 e perdurou como instituição prisional até o século XVIII. A *Clink Prison* foi a primeira das seis prisões existentes em Southwark, um distrito no centro de Londres localizado ao sul do Rio Tâmisa. Southwark, era considerado pelos burgueses de Londres um bairro pobre e desonroso, pois era visto como um *santuário* para todos os tipos de atividades ilegais, duvidosas e imorais.

Na prisão os prisioneiros eram obrigados a trabalhar e pagar por sua *estadia*, o proprietário da prisão não era responsável pela manutenção dos prisioneiros, ele ou o guarda da prisão eram responsáveis apenas por manter os presos sob custódia e não tinha obrigação legal de fornecer comida, água, roupa de cama, moveis ou roupas, tornando a prisão um negócio bastante lucrativo para o proprietário, a lógica do prisioneiro enquanto mercadoria começa a surgir.

Already, bishops, priors and abbots, in addition to their landed estates, had the right to have a prison for the corrections of priests, clerks and monks. The word 'prison' did not necessarily imply a stone or brick enclosure, it was sufficient that there should be walls strong enough to hold detainees (Burford, 1977, p. 7)⁶.

De acordo com Burford (1977), o Bispo era encarregado de visitar seus prisioneiros toda semana, para verificar a situação de sua prisão, mas os detentos precisavam arcar com suas despesas pagando um valor determinado pelo Bispo. Diferentemente das prisões baroniais ou reais que viviam em condições precárias, as prisões administradas por esses eclesiásticos tinham um sistema de cuidados e manutenção, por mais escassos que fossem.

⁵ O museu está localizado na 1 Clink Street, no centro de Londres, Inglaterra. O local, que até o século XVIII funcionava como prisão para criminosos e malfeitores, foi posteriormente transformado em um espaço museológico. Atualmente, abriga artefatos, fotografias, vídeos e simulações de eventos históricos relacionados ao período em que esteve em funcionamento como instituição penal (Registro formativo/Ilustrativo do mestrado sanduíche, 11 abr. 2025.).

⁶ Já, bispos, priores e abades, além de suas propriedades, tinham o direito de ter uma prisão para a correção de padres, funcionários e monges. A palavra 'prisão' não implicava necessariamente um recinto de pedra ou tijolo, era suficiente que houvesse muros fortes o suficiente para segurar os detidos (trad. Livre, 2025).

A visita realizada ao que hoje é a estrutura do *The Clink Prison Museum*⁷, nos permitiu observar uma ampla variedade de instrumentos de tortura, acompanhados de explicações detalhadas sobre a utilização de cada um deles (Figura 1). De fato, o espaço expositivo apresenta diversos acervos e encenações que retratam episódios e personagens da época em que a prisão esteve em funcionamento.

Toda a disposição desses elementos e a estrutura tal qual como foi organizada, nos possibilitou absorver uma atmosfera de opressão e violação dos direitos humanos, ao mesmo tempo, vivenciar uma experiência de forte impacto sensorial, ao permitir ouvir, visualizar e, de certa forma, sentir o ambiente opressivo da antiga instituição penal (Registro formativo/Ilustrativo do mestrado sanduíche, 11 abr. 2025).

FIGURA 1 - MUSEU DA PRISÃO DE CLICK (LONDRES, REINO UNIDO)

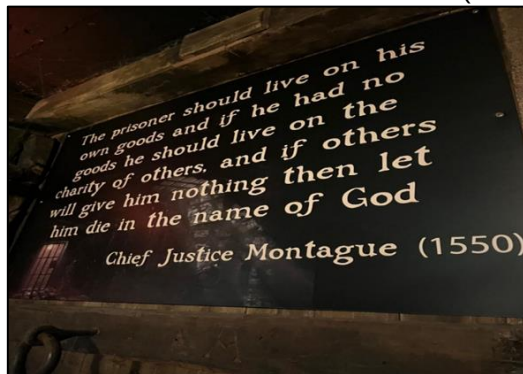


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

⁷ O museu está localizado na 1 Clink Street, no centro de Londres, Inglaterra. O local, que até o século XVIII funcionava como prisão para criminosos e malfeitores, foi posteriormente transformado em um espaço museológico. Atualmente, abriga artefatos, fotografias, vídeos e simulações de eventos históricos relacionados ao período em que esteve em funcionamento como instituição penal (Registro formativo/Ilustrativo do mestrado sanduíche, 11 abr. 2025).

Vale destacar, ainda que, em um dos diversos letreiros espalhando pelo museu neste está escrita a seguinte frase em inglês, conforme representado na Figura 2.

FIGURA 2 – LETREIRO NO MUSEU DA PRISÃO DE CLINK (LONDRES, REINO UNIDO)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Traduzindo para o português, temos que: “O prisioneiro deve viver de seus próprios bens e se não tiver bens, deve viver de caridade dos outros, e se os outros não lhe derem nada, então que morra em nome de Deus” (Presidente do Supremo Tribunal de Montague, 1550). Dessa leitura, percebemos que se trata de uma expressão extremamente reveladora e que demonstra claramente o caráter punitivo das prisões da época e seu viés desumanizador (Figura 2).

Na verdade, a declaração acima expressa, de forma *crua* e sem rodeios, o que era de fato a lógica punitiva e moral da época, o preso visto como mercadoria e a sobrevivência no cárcere recaía sobre o próprio prisioneiro, e não sobre o Estado ou os donos da prisão da época. Não havia uma concepção de direito à vida digna na prisão, pelo contrário, se o prisioneiro não tinha bens e ninguém se compadecia dele, sua morte era aceita como natural e até justa, sob a invocação da vontade divina *então que morra em nome de Deus*.

Outrossim, essa frase é um testemunho vívido de uma época em que o sistema carcerário era um reflexo direto da ordem social e moral do período, profundamente excludente, sustentado por noções religiosas de merecimento e destino, e instrumentalizado para o controle dos pobres e dos *indesejáveis*.

Durante os mais de 600 anos de existência da Clink Prison, ela abrigou uma variedade de criminosos: devedores, hereges, bêbados e prostitutas, além de católicos acusados de conspiração, protestantes que se tornariam os Padres

Peregrinos e muitos Quakers⁸ que se tornaram os primeiros colonos brancos na América (Costa; Cunha, Fernandes, 2025). A instituição perdurou até 1780, quando foi incendiada por protestantes durante os motins anticatólicos.

Já a primeira casa de correção surgiu no século XVI em Londres, quando em 1553, o Rei Eduardo VI doou Bridewell à cidade de Londres como asilo, escola e prisão. Assim, a instituição passou a ser utilizada para varrer a cidade dos vagabundos e mendigos e inseri-los no trabalho. Neste momento já não era mais interessante apenas manter o preso sob custódia, submetê-lo ao suplicio ou a pena capital, com isso a utilização da força de trabalho como pena começou a ser inserida.

Georg Rusche e Otto Kirchheimer (1939, p.21), afirmam que, “Os diferentes sistemas penais e suas variações estão intimamente relacionados com as fases do desenvolvimento econômico”, ou seja, a mudança está ligada à transformação e ao modo de produção vigente, por exemplo, no feudalismo, o castigo corporal (tortura, execução, mutilação) servia de exemplo e controle em sociedades de baixa mobilidade e escassez de força de trabalho, com o advento do capitalismo industrial, surge a necessidade de preservar o corpo do trabalhador, pois, ele passa a ter valor econômico. Por isso, de acordo com os autores a punição se torna institucionalizada e disciplinar, buscando corrigir e aproveitar o corpo, em vez de destruí-lo.

A Inglaterra, abriu os caminhos para este tipo de instituição, em 1555. *Bridewell Prison and Hospital/Hospital e Prisão Bridewell* foi uma antiga mansão de muitos reis ingleses e foi a primeira instituição londrina que tinha como objetivo punir os pobres desordeiros e servir como moradia para crianças *sem-teto* da cidade de Londres. (Rusche; Kirchheimer 1939). Além de surgir como a primeira casa de correção de um país, a Bridewell era uma grande instituição de caridade, seus registros contêm importantes evidências de pequenos crimes e aprendizado de *indigentes* desde o século XVI até meados do século XVIII. De acordo com os estudos do historiador social e médico britânico Paul Griffiths em seu livro intitulado *Lost Londons: change, crime, and control in the Capital City, 1550-1660/Londres Perdida: mudança, crime e controle na Capital, 1550-1660*, a transição de Bridewell de palácio para prisão é conhecida.

⁸ Sobre o Movimento Quaker nas instituições escolares e nas instituições prisionais, vale destacar que foi submetido um artigo à Revista Brasileira de História da Educação, intitulado *Educação e Sistema Prisional: uma aproximação a partir do movimento Quaker*, o qual se encontra no prelo.

A partir de 1553, cinco hospitais abriram ao mesmo tempo e, a partir de então, órfãos e crianças de rua eram abrigados e educados, enquanto na província de Bridewell *vagabundos e viciados* eram contidos, e foi neste momento que a instituição começou seu crescimento.

The city cast anxious eyes upon the empty Bridewell building and, after letters and meetings with royal authorities—with Bishop Ridley leading a coalition of fervent Protestants and humanists—a royal charter was duly sanctioned in 1553. The first prisoner was incarcerated two years later, and the rules and regulations were established two years after that. However, the hospitals soon found themselves caught in a backlash when the Catholics regained control of the country, still in 1553⁹ (Griffiths, 2008, p. 33).

Em 1555, Bridewell recebeu seus primeiros prisioneiros. De acordo com Griffiths (2008), a população inglesa dava total apoio a Bridewell, defendendo seu lado quando a igreja católica tentava recuperar suas jurisdições perdidas para o protestantismo que nessa época vivia sua fase heroica.

Bridewell launched a new word into penal rhetorics and quickly became synonymous with house of correction or prison, titles that merged in images of confinement and bodily discipline. Bridewell was a 'revolutionary', 'unique', and 'pioneering' prison, the first anywhere in Europe to twin hard work with custodial sentences¹⁰ (Griffiths, 2008, p. 35).

A intenção dessa instituição era se livrar do maior número de *vagabundos e mendigos*, era a única prisão do País com seu tribunal próprio que tinha amplo poderes de investigar, indagar, prender, julgar e punir aqueles que eram considerados criminosos. Apesar da casa de correção de Bridewell ser considerada uma das primeiras prisões da Europa, foi na Holanda, país que possuía o sistema capitalista mais desenvolvido do continente, que esse tipo de instituição chegou ao ápice de seu desenvolvimento. De acordo com Rusche e Kirchheimer (ano), os Países Baixos, atual

⁹ A cidade lançou olhares ansiosos para o edifício vazio de Bridewell e, após cartas e reuniões com autoridades reais, com o bispo Ridley liderando uma articulação de protestantes fervorosos e humanistas, uma carta régia foi devidamente sancionada em 1553. O primeiro prisioneiro foi encarcerado dois anos depois, e as regras e regulamentos foram estabelecidos dois anos após isso. No entanto, os hospitais logo se viram envolvidos em uma reação contrária, quando os católicos retomaram o controle do país, ainda em 1553 (Tradução livre, 2025).

¹⁰ Bridewell lançou uma nova palavra na retórica penal e rapidamente se tornou sinônimo de casa de correção ou prisão, títulos que se mesclaram em imagens de confinamento e disciplina corporal. Bridewell foi uma prisão revolucionária, única e pioneira, a primeira em qualquer lugar da Europa a unir trabalho duro com sentenças de custódia (Tradução livre, 2025).

Holanda, estava à frente dos demais países no processo capitalista, mas, não possuía a grande força de trabalho que existia na Inglaterra.

Todos os esforços foram feitos para aproveitar a reserva de mão-de-obra disponível, não apenas para absorvê-la às atividades econômicas, mas, sobretudo, para ‘ressocializá-la’ de uma tal forma que futuramente ela entraria no mercado de trabalho espontaneamente (*sic!*) (Rusche; Kirchheimer, 1939, p. 62, grifo dos autores).

A partir do século XVI, a criminalidade começou a aumentar nos Países Baixos, de acordo com os estudos de Johan Scheffer, historiador holandês, o país vivia em níveis altos de pobreza e isso se dava por causa da guerra dos 80 anos ou guerra da Independência Holandesa¹¹, e da migração que acontecia desenfreadamente. Após o Rei Filipe II da Espanha ocupar a região, na segunda metade do século XVI, que atualmente é a Bélgica, milhares de pessoas se recusaram a obedecê-lo e a se converter ao catolicismo. Assim, apesar da Holanda ser um país predominantemente calvinista, havia grande tolerância em relação a outras religiões, o que contribuiu para que pessoas fugissem e migrassem para a região, dentre elas, os protestantes franceses (Scheffer, 2021).

Em face do movimento migratório, autoridades de Amsterdam nessa época, chegaram a declarar que o aumento da criminalidade vinha dos migrantes, o que os incentivou a vetar a participação dessas pessoas na política e na Igreja. A disseminação do ódio aos estrangeiros reinava entre a maioria dos holandeses que acreditavam serem os únicos *verdadeiros holandeses, superiores em honestidade*. A mendicância chegou a ser proibida pelas autoridades, pois se acreditava que ao fazê-la mais migrantes eram atraídos pela *bondade e amor ao próximo*. Neste momento, a repressão à criminalidade era realizada com penas físicas: “Os castigos mais comuns eram o açoitamento, o decepamento de uma parte do corpo (mão, braço, orelha), a marcação com ferro em brasa, perfuração de um olho, ou a quebra dos ossos das pernas e braços” (Scheffer, 2021. p. 1).

A pena capital era uma prática comum, com execuções públicas por afogamento, enforcamento, fogueira ou decapitação. A detenção em prisões era

¹¹ No século XVI, os Países Baixos foram palco da Guerra dos Oitenta Anos que ocorreu entre 1568 e 1648, conflito travado contra o domínio espanhol e motivado por tensões religiosas, políticas e econômicas. O desfecho foi a independência da região Norte, posteriormente conhecida como República das Províncias Unidas, atual Holanda.

breve, apenas o tempo necessário para aguardar a execução. Nesta mesma época surgiu a ideia de que a pena de morte e os castigos corporais não eram suficientes para punir os criminosos, ou espantar possíveis infratores, tampouco a detenção em lugares escuros e úmidos era suficientemente assustadora, nesse sentido, a prisão precisava executar a transformação das formas de punição de acordo com as necessidades econômicas que surgiam. Portanto, era necessário pensar em uma maneira de punir no qual a sociedade e sistema também pudesse tirar proveito da situação.

De acordo com a historiadora holandesa Femke Deen (2020), Dirck Volkertszoon Coornhert¹² foi um dos principais responsáveis por promover a ideia da punição por meio de trabalhos forçados, visto que no século XVI, escreveu um artigo chamado *Disciplina dos criminosos (Boeventucht)*. O artigo de Coornhert foi produzido quando esteve preso por suposta conspiração. Segundo ele, a pena de morte e o castigo deveriam ser abolidas e dar a vez aos trabalhos forçados, ele acreditava que seria uma pena mais dura para os criminosos e que a pena de morte seria uma forma *mais fácil* desses indivíduos escaparem impunes, “Pois o trabalho forçado era uma punição mais amarga que a morte” (Deen, 2020, p. 3).

Na realidade, o que altera a lógica em questão é a necessidade concreta da força de trabalho, sendo sintomático que tal processo tenha ocorrido justamente na nação mais desenvolvida daquele período histórico. Em outras palavras, trata-se da atuação do modo de produção mercantilista¹³ exercendo sua influência sobre as instituições então vigentes.

A Disciplina Criminal rendeu a Coornhert a reputação de um dos primeiros reformadores do direito penal. De acordo com Deen (2020), suas ideias provavelmente serviram de fonte de inspiração para as primeiras Casas de correção, as *Rasphuis* de Amsterdã. Na cidade, a primeira casa foi fundada em 1589 e os prisioneiros passavam o tempo lá, raspando madeira como ingrediente para a

¹² Dirck Volkertsz Coornhert foi um importante filósofo, humanista, teólogo, escritor e artista neerlandês do século XVI. Nascido em Alkmaar, na Holanda, destacou-se por sua defesa da liberdade de consciência, tolerância religiosa e crítica às instituições autoritárias, como a Igreja Católica e o governo espanhol da época. Sua obra filosófica abordou temas como a justiça, a moralidade e a dignidade humana, sendo considerado um precursor das ideias iluministas que viriam a se consolidar nos séculos seguintes.

¹³ O modo de produção mercantilista corresponde a uma fase de transição entre o feudalismo e o capitalismo, marcada pela crescente centralização do Estado, expansão comercial e acúmulo primitivo de capital, em que o trabalho e as instituições começam a ser moldados pelas exigências do mercado.

indústria de tintas, o que deu origem ao nome Rasphuis, que pode ser traduzida do holandês literalmente como *Casa de Raspagem* ou *Casa de Ralar*. No decorrer das décadas seguintes, mulheres condenadas também podiam ser ressocializadas nessas instituições e passavam seus dias fiando e costurando.

Na sociedade holandesa, as pessoas que não precisavam trabalhar a semana toda e preferiam utilizar o restante do seu tempo com outras coisas, além das atividades laborais, eram forçadas a acreditar ideologicamente que o trabalho era a essência da vida. Essa crença era baseada na doutrina calvinista que associava o sucesso material à eleição divina, incentivando o trabalho árduo e a acumulação de riquezas. Muitas dessas pessoas, ainda assim não aceitavam o que lhes era imposto e, com a severidade de como isso ocorria, por isso, essas pessoas eram consideradas *mais resistentes*, o que contribuía para que fossem encaminhadas às casas de correção e forçadas a forjar seu cotidiano de acordo com as necessidades da indústria (Rusche; Kirchheimer, 1939). As casas de correção da capital da Holanda, Amsterdam, serviram como modelo e inspiração para outras cidades europeias. Por isso, Rusche e Kirchheimer as caracterizam como:

[...] uma combinação de princípios da casa de assistência aos pobres (*poorhouse*), oficinas de trabalho (*workhouse*) e instituição penal. Seu objetivo principal era transformar a força de trabalho dos indesejáveis, tornando-a socialmente útil. Através do trabalho forçado dentro da instituição, os prisioneiros formariam hábitos industriais e, ao mesmo tempo, receberiam um treinamento profissional, uma vez em liberdade, esperava-se, eles procurariam o mercado de trabalho voluntariamente (Rusche; Kirchheimer, 1939, p. 63).

Os indesejáveis naquela sociedade eram andarilhos ou pedintes, os considerados vagabundos, desempregados, prostitutas e ladrões. Inicialmente, apenas quem havia cometido pequenos delitos era institucionalizado. Entretanto, com o tempo, essa prática se estendeu aos criminosos condenados a penas mais longas. Rusche e Kirchheimer (1939) argumentam que a crescente institucionalização de determinados grupos sociais não se deu apenas por motivos disciplinares, mas principalmente, por razões econômicas. Conforme a reputação dessas instituições se consolidava, pessoas passaram a utilizá-las para internar crianças consideradas rebeldes, dependentes e que geravam gastos excessivos, com uma maneira de aliviar o fardo financeiro das famílias.

A política criminal nos séculos seguintes, XVII e XVIII era imediatista, o que ocorria nas casas de correção já não era visto como obrigação com os marginalizados, mas sim, como parte do desenvolvimento capitalista. Para Dobb (1983), é neste momento que inicia a primeira fase do capitalismo na Inglaterra:

[...] na segunda metade do século XVI e início do século XVII, quando o capital começou a penetrar na produção em escala considerável, seja na forma de uma relação bem amadurecida entre capitalista e assalariados, seja na forma menos desenvolvida da subordinação [...] (Dobb, 1983, p. 15).

Em diversas regiões da Inglaterra existiam economias regionais distintas, o mesmo ocorreu com as nações europeias entre os séculos XVIII e XIX. A Revolução Industrial¹⁴, originária da Inglaterra, espalhou-se pela Europa e outros continentes, incluindo Estados Unidos da América (EUA) e Japão. Para Rusche e Kirchheimer (1939), o baixo salário e o treinamento dos trabalhadores que não eram qualificados era um fator importante no que tange ao crescimento da produção capitalista. A partir do século XVIII, a prisão se consolidou como a principal forma de punição, deixando de ser apenas uma medida provisória para garantir que o condenado cumprisse sua pena para se tornar o principal instrumento de controle social. Portanto, passou a ser o meio e não o fim. Assim, no capitalismo, a prisão se tornou um instrumento de controle social, alinhado com as novas relações de produção.

O primeiro modelo de administração das prisões foi o Sistema Pensilvânico. Este modelo surgiu no século XVIII, na Filadélfia, no estado da Pensilvânia, substituindo as penas mais severas pelo encarceramento com trabalhos forçados como única punição para todos os criminosos condenados. Esse modelo propunha uma forma radical de reabilitação baseado no isolamento total no qual os presos eram mantidos em celas individuais, proibidos de se comunicar com outros detentos e incentivados a praticar atividades religiosas.

A ideia era que, através da reflexão solitária e da fé, os criminosos se arrependessem de seus crimes e se transformassem em pessoas melhores. Esse sistema ficou conhecido como *celular* devido às celas individuais na qual os presos

¹⁴ A Revolução Industrial que teve início no século XVIII consistiu na transformação dos modos de produção, com a introdução de máquinas e processos mecanizados, especialmente na indústria têxtil e metalúrgica. Originada na Inglaterra, promoveu mudanças estruturais na economia capitalista, acelerou a urbanização e modificou as relações de trabalho, consolidando o sistema fabril moderno.

eram confinados. O sistema segregava completamente o condenado do mundo externo e do contato com outros condenados no qual não existia o direito de se comunicar com o outro e de trabalhar. Ao preso só era só permitido ficar em silêncio e rezar devido ao fato de que se acreditava que somente a religião o recuperaria (Assis, 2007; Nascimento, 2011).

A reflexão moral e divina nas instituições prisionais iniciou-se sob influência do movimento Quaker¹⁵. Esse movimento perdurou até o século XIX, sob a ampla influência de Willian Penn, líder dos Quakers, filósofo e fundador da colônia da Pensilvânia, como um de seus precursores. Penn foi o responsável por inserir o quakerismo no modelo prisional da época. Esse movimento, implantado nas colônias inglesas introduziram a ideia de uma visão dita mais humanitária na forma de punir e o encarceramento. Assim, a organização administrativa das instituições prisionais foi elaborada a partir de mudanças penais e educativas, que conciliavam a formação final do homem e o seu uso pelo trabalho no modelo econômico capitalista que se intensificou com os novos meios de exploração.

No final do século XIX, houve um rápido desenvolvimento do sistema capitalista de produção que se firmou em diversos países da Europa, Ásia e do continente americano. Esse sistema progredia, as cidades cresciam rapidamente, os meios de comunicação melhoravam e modelos de transportes eram criados ocorrendo enormes mudanças sociais e políticas (Manfred, 1981). Nesse aspecto o sistema se impunha sobre as instituições com a necessidade de adaptar o sistema produtivo carcerário ao sistema de maneira que a força produtiva dos condenados estivesse alinhada ao que o sistema capitalista necessitava.

Richard Vaux um advogado, político e presidente do Conselho de inspetores da penitenciária estadual da Filadélfia, escreveu em 1884, o artigo *The Pennsylvania Prison System*, que foi publicado na revista *American Philosophical Society* e tratou do surgimento e do método de trabalho com os prisioneiros nesse modelo.

By separate confinement, therefore, it is intended to punish those who will not control their wicked passions and propensities, thereby violating divine and human laws; and, moreover, to effect this

¹⁵ Movimento religioso cristão que surgiu na Inglaterra em meados do século XVII, fundado por George Fox, os Quakers, também chamada Sociedade religiosa dos amigos, defendia a experiência direta com o divino, a igualdade entre as pessoas, a não violência e a simplicidade. Esses religiosos tiveram forte presença na Inglaterra e nas colônias norte-americanas, durante os séculos seguintes. Além disso, atuaram de causas sociais, como a abolição da escravidão, e a reforma prisional (Costa; Cunha; Fernandes, 2025).

punishment, without terminating the life of the culprit in the midst of his wickedness, or making a mockery of justice by forming such into communities of hardened and corrupting transgressors, who enjoy each other's society, and condemn the very power which thus vainly seeks their restoration and idly calculates to afford security to the State from their outrages in the future¹⁶ (Vaux, 1884, p. 658).

Acreditava-se que a separação e o confinamento eram suficientes para a reabilitação do condenado. A preocupação era de que o contato com outros prisioneiros os tornasse suscetíveis à corrupção, gerando consequências prejudiciais a longo prazo. A crença era de que o isolamento absoluto, combinado com a instrução religiosa, seria capaz de promover a reabilitação dos criminosos que, separados do mundo exterior e submetidos a um intenso processo de reflexão espiritual, se arrependeriam de seus crimes e se tornariam pessoas melhores (Vaux, 1884). Ou seja, as regras citadas por Vaux que colocavam o divino, a reflexão moral e o silêncio como essencial na reabilitação do indivíduo alinhavam-se com a proposta do *quakerismo*.

Com o fim da Guerra Civil¹⁷, a união dos Estados Unidos preservada a industrialização do Norte e a modernização econômica colocaram o país à frente das nações europeias (Silva, 2024). As mudanças estruturais, marcadas pela industrialização, pelos padrões metodológicos de produção e pela crescente demanda por forças de trabalho, revelaram as limitações do modelo prisional vigente à época, o modelo Pensilvânico¹⁸. Embora economistas clássicos já tivessem reflexões sobre a gestão do tempo foi Frederick Winslow Taylor quem, no final do século XIX e início do século XX, sistematizou uma proposta de gestão da quantificação do tempo, dando origem à gerência científica. Nas palavras de Ribeiro:

¹⁶ Pelo confinamento separado, portanto, pretende-se punir aqueles que não controlarão suas paixões e propensões más, violando assim as leis divinas e humanas; e, além disso, para efetuar essa punição, sem terminar a vida do culpado no meio de sua maldade ou fazer uma zombaria da justiça, formando tais em comunidades de transgressores endurecidos e corruptores, que desfrutam da sociedade uns dos outros e desprezam o próprio poder que assim em vão busca sua restauração e calcula vagamente para proporcionar segurança ao Estado de seus ultrajes no futuro (Tradução livre, 2025).

¹⁷ A Guerra Civil Americana, também conhecida como Guerra de Secessão, foi um conflito que ocorreu entre 1861 e 1865 nos Estados Unidos. O conflito foi travado entre os estados do Norte, industrializados, e os estados do Sul, agrários. A principal causa da guerra foi a questão da escravidão, os primeiros defendiam a abolição da escravidão, enquanto os estados do Sul defendiam a manutenção do sistema escravagista.

¹⁸ Este modelo surgiu no século XVIII na Filadélfia, no estado da Pensilvânia, substituindo as penas mais severas e pelo encarceramento com trabalhos forçados como única punição para todos os criminosos condenados.

Nessas décadas já se verificava um enorme aumento do tamanho das empresas, o início da organização monopolista da indústria e a intencional e sistemática aplicação da ciência à produção. Taylor e com ele o taylorismo surge na cadeia de desenvolvimento desses métodos e organização do trabalho (Ribeiro, 2015, p. 66).

Para garantir que as tarefas fossem realizadas de forma mais rápida e eficiente, Taylor criou normas e procedimentos padronizados, visando equilibrar o tempo dedicado a cada atividade, maximizando a produção formando “[...] uma gerência capaz de pré-planejar e pré-calculiar todos os elementos do processo de trabalho estava, então, intimamente ligada a uma proposta de intenso controle do trabalho” (Ribeiro, 2015, p. 66).

Nesses termos, o modelo buscava uma forma de organizar o trabalho de maneira altamente controlada e eficiente, mas essa busca por controle gerava uma desumanização do processo de trabalho e levava a uma perda de autonomia por parte dos trabalhadores. Apesar de questões como essas serem levantadas, o próprio Frederick Taylor colocava seu método como bom para o trabalhador, pois segundo ele o método considerava a singularidade de cada trabalhador

Deixando de lidar com homens, em grandes equipes ou grupos, e passando a considerar cada trabalhador individualmente, entregamos o trabalhador que falha em sua tarefa a instrutor competente para lhe indicar o melhor modo de executar o serviço e para guiá-lo, ajudá-lo e encorajá-lo, bem como estudar suas possibilidades como trabalhador (Taylor, 1990, p. 58).

Com isso, de acordo com Taylor (1990), cada trabalhador era observado e avaliado de acordo com suas habilidades e principalmente suas falhas para que alguém da gestão pudesse lhe guiar e *ajudar* em suas tarefas diárias, para que não houvesse intercorrências nos trabalhos solicitados. Na perspectiva de Taylor, os trabalhadores, que antes não tinham interesses nos métodos imposto por ele, priorizavam dar continuidade ao trabalho, mesmo que isso causasse alguma ineficiência. Com a nova proposta tornou-se mais fácil identificar o trabalhador inoperante e substituí-lo no processo de trabalho. Nessa nova forma de gestão administrativa do trabalho, havia combinação de conhecimento técnico e supervisão. Assim, os trabalhadores passaram a almejar salários melhores e a aumentar a produtividade, adaptando-se aos novos métodos. Portanto, a liberdade que eles

possuíam anteriormente de gerenciar o próprio trabalho foi substituída pelo controle da gerência.

No contexto de apreensão teórica da gestão científica empresarial na indústria (taylorismo), a prisão também precisou reestruturar a forma como o trabalho estava inserido na sua organização. Após a consolidação do *taylorismo*, no início do século XX, com a expansão da economia, o aumento da demanda por bens de consumo, incluindo automóveis, aumentou significativamente. Nesse contexto, o empresário norte-americano Henry Ford introduziu a esteira rolante na fábrica. Essa inserção, reconhecida como *fordismo* alterou o modo de produção e passou a levar o produto até o trabalhador, aumentando significativamente a produtividade.

Essa nova forma de organizar a produção, não só transformou as fábricas, mas também moldou um novo estilo de vida (Ribeiro, 2015). Embora tenha contribuído para o aumento da produtividade, esses modelos de gestão também deram efeitos negativos na qualidade de vida, no trabalho e na dignidade dos trabalhadores que precisavam trabalhar mais, em um menor tempo o que significa uma maior exploração do trabalhador para a extração de mais valia¹⁹: “Tais princípios foram considerados modelo de administração científica e levados a cabo em atividades do trabalho industrial, agrícola, financeiro, governamental e, por certo, podemos dizer, prisional” (Zanella, 2018, p. 69).

A relação existente entre a produção da fábrica e a organização da prisão é ontológica, ou seja, está no cerne do nascimento da prisão moderna. É sob essas bases que a estruturação da instituição foi projetada. Nesse aspecto, a busca por métodos eficientes de organização do trabalho é um tema recorrente na história da economia e, portanto, está articulado com a organização e a gestão empresarial do sistema prisional (Loïc Wacquant, 2001; 2009). Assim, a força de trabalho admitida nas primeiras instituições, eram submetidas a condições de trabalho precárias e utilizada em diversas atividades produtivas, contribuindo para a dinâmica de mercado de alguns países europeus (Davis, 2018).

¹⁹ Na relação entre capital e trabalho, o operário vende sua força de trabalho como valor de troca e recebe um salário por isso. No entanto, o capitalista utiliza essa força de trabalho como valor de uso, extraíndo dela um valor maior do que o pago ao trabalhador. Embora pareça uma troca igual, trata-se de uma relação essencialmente desigual, pois o capitalista se apropria da capacidade criativa do operário para gerar mais valor do que aquilo que foi pago em forma de salário (Netto, 2020).

Isso significa que, apesar de não inserir a esteira no trabalho prisional, alguns dos seus princípios foram adaptados e repercutiram sob a lógica da organização da gestão do trabalho no sistema prisional que deixou de se limitar a um sistema punitivo e se tornou intrinsecamente ligado às transformações econômicas e sociais do capitalismo. Nessa condição, o custo da produção realizada no sistema prisional precisava estar alinhado ao custo externo ou não haveria aceitação no mercado para a mercadoria produzida, o que repercutiu sobre a gestão do sistema prisional.

A impossibilidade de organizar o trabalho coletivo nesse sistema, devido ao isolamento celular tornou-o antieconômico e inadequado para as novas realidades sustentadas em um novo modelo, o auburniano, também denominado de Sistema de Auburn ou Sistema Penitenciário de Nova Iorque. O sistema auburniano surgiu como forma de suplementar as falhas e carências do sistema pensilvânico e o fato de permitir o trabalho em conjunto, mostrou-se mais alinhado com as necessidades do mercado de trabalho que se organizava de outra maneira (Zanella, 2018).

A sua denominação decorre da construção da prisão de Auburn, em 1816, na qual os prisioneiros eram divididos em categorias, sendo que aqueles que possuíam um potencial maior de recuperação somente eram isolados durante o período noturno, sendo lhes permitido trabalharem juntos durante o dia (Assis, 2007, p. 8).

Este modelo celular de prisão foi considerado um sucesso quando os presos finalizaram a construção da prisão que possuía mil células, no qual eles cumpriam suas penas, o local foi visto como uma prisão modelo na época por gerar lucro para o Estado (Zanella, 2018). A partir de então, a lógica da produção de lucro para o Estado alcançou também outras instituições como asilos e instituições para menores. Ou seja, era uma tentativa de reviver a lógica das *workhouses/casas de trabalho* do início do capitalismo. Para tanto, as instituições do século XX, introduziram o pecúlio como forma de remuneração para a pessoa institucionalizada²⁰.

Nos últimos anos do século XIX, o capitalismo experimentou grandes mudanças em seus métodos de produção. A transição para um modelo

²⁰ A palavra pecúlio, originária do latim *peculium*, remete à reserva de dinheiro disponível que uma pessoa acumula aos poucos, como resultado de seu trabalho e economia, e que poderá ser usado numa eventualidade (Zanella, 2018, p. 223).

industrializado, caracterizado pela produção em massa e pela mecanização, moldou as estruturas econômicas e sociais que persistem até os dias atuais. Assim, o aumento do proletariado e da massa de pessoas disponíveis para ocupar postos de trabalho contribuiu para que o trabalho dos encarcerados se tornasse obsoleto e desnecessário para o capital. Assim, o modelo auburniano nunca foi efetivamente implantado em países capitalistas periféricos como o Brasil, ainda que o Código Penal de 1890, tenha estabelecido ele como modelo, o que indica que o prisioneiro, a partir de então, deixou de ser uma força de trabalho necessária para o capital.

A exploração da força de trabalho daqueles que não possuem os meios de produção é um dos pilares do sistema capitalista. Esses indivíduos vendem sua força de trabalho para produzir bens e serviços e recebem apenas uma parte do valor daquilo que é produzido e, é essa diferença entre o valor produzido e o pago ao trabalhador, enquanto *mais valia* que permite que os capitalistas acumulem mais riquezas. Ocorre que para o capital manter a mercadoria *força de trabalho* com um valor baixo ele precisa estabelecer um exército industrial de reserva. Para Marx um exército industrial de reserva é

[...] completamente dependente do humor do capitalista – o qual se encontra, aqui, livre de qualquer preocupação com a valorização de prédios, máquinas etc., e não arrisca senão a pele do próprio trabalhador –, cria-se sistematicamente um exército industrial de reserva sempre disponível, dizimado durante parte do ano pelo mais desumano trabalho forçado e, durante a outra parte, degradado pela falta de trabalho (Marx, 2013, p. 672).

Esse exército de trabalhadores faz parte de uma das várias camadas da superpopulação relativa, como teoriza Marx, são os indivíduos economicamente ativos que estão desempregados ou subempregados. Essa massa de trabalhadores, é intencionalmente mantida em um estado de precariedade pelas forças do mercado, servindo como uma espécie de *exército* à disposição dos capitalistas, mantendo assim os trabalhadores empregados em condições de insegurança, dificultando as reivindicações e melhorias nas condições de trabalho.

Em outra camada da superpopulação relativa, de acordo com Marx, estão os indivíduos que habitam na esfera do pauperismo, formada pelos delinquentes, prostitutas, vagabundos, em suma, o *lupemproletariado*, que é a população do sistema prisional. Conforme abordado anteriormente, os indivíduos que não

conseguiram se adaptar às novas demandas de produção foram marginalizados, postos a essa esfera da população, movidos pelas forças das circunstâncias.

A classe que não domina os meios de produção quando não exerce tal atividade apresenta-se como andarilha, pedinte, miserável, desempregada e, assim por diante, acaba por ser taxada como um peso para a sociedade e para o Estado, pois depende de benefícios para o mínimo de sobrevivência, recaindo para o sujeito a culpa moral pelo não trabalho, seja por não ter estudado o necessário, por ser usuário de drogas, por não ter buscado o suficiente para estar no mercado de trabalho (Borel, 2022, p. 68).

Com isso essa população busca meios de sobrevivências que as levam ao ilícito, como o tráfico de drogas e a comercialização de mercadorias ilegais. Para a pesquisadora, a realidade brasileira revela que o tráfico de drogas atinge de forma desproporcional indivíduos de comunidades vulneráveis. A falta de oportunidades, a violência e a ausência do Estado transformam essas pessoas em vítimas fáceis do crime organizado, violando seus direitos fundamentais e muitas vezes as levando para o cárcere (Borel, 2022). Ademais, por estarem em situação econômica mais vulnerável, a vitimização em relação ao cárcere é maior em relação àquelas pessoas que não possuem proteção jurídica, econômica, familiar e social.

Atualmente, no contexto do neoliberalismo, quando privatizadas essas instituições, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que ganham a disputa pública recebem um valor *per capita* referente a cada pessoa privada de sua liberdade. Nas instituições prisionais essas pessoas também são utilizadas como força de trabalho, quando necessário pelo capital, um exemplo disso foi durante a pandemia de COVID-19, presos em diversos países, incluindo Brasil, foram mobilizados para produzir máscaras, álcool em gel e outros equipamentos de proteção, prestando um serviço útil à sociedade. No entanto, com o fim da emergência sanitária, essas atividades foram descontinuadas, evidenciando como o trabalho prisional é acionado de forma utilitarista apenas em momentos de crise.

De acordo com meios de comunicação como The Guardian, Uol e Folha de São Paulo (2020), durante a pandemia, o trabalho prisional foi amplamente utilizado em diversos países para suprir a escassez de materiais essenciais. Em lugares como Hong Kong, Estados Unidos e, também no Brasil, detentos passaram a confeccionar itens básicos contribuindo diretamente com o sistema de saúde. No entanto, ao mesmo tempo em que prestavam esse serviço, os próprios presos estavam entre os

grupos mais vulneráveis à infecção pelo coronavírus, o que gerou críticas de diversas organizações de direitos humanos (Cf. The Guardian, 2020; Folha de S. Paulo, 2020; Jornal Midiamax, 2020). Tais exemplos dizem respeito à circulação pública do tema na imprensa e são utilizados apenas como recurso de contextualização, não constituindo a base central da análise documental.

Sob essa ótica, no contexto neoliberal, o trabalho no cárcere revela-se como ferramenta de controle e produção de lucro, conforme a expansão e o envolvimento corporativo na construção, no fornecimento de serviços e na utilização da força de trabalho prisional, funcional ao capital em diferentes contextos históricos, formando um complexo industrial-prisional como demonstram os casos da Europa moderna, dos Estados Unidos e, posteriormente, da América Latina (Davis, 2018).

“A exploração da mão de obra prisional por corporações privadas é apenas um dos aspectos de uma série de relações que ligam corporações, governos, comunidades correcionais e mídia. Essas relações constituem o que chamamos de complexo industrial-prisional” (Davis, 2018, p. 91). Assim, o prisioneiro que antes, ainda que preso, era um trabalhador que produzia mercadorias foi transformado, ele próprio, em uma mercadoria para o capital.

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL EUROPEU

A relação entre educação e sistema prisional na Europa passou por grandes transformações ao longo dos séculos, refletindo os valores, interesses e estruturas de poder de cada período histórico. Inicialmente marcada por práticas punitivas e disciplinadoras, a prisão europeia foi incorporando gradualmente discursos de *regeneração moral*, nos quais a educação passou a desempenhar um papel central. A partir do século XIX, com o fortalecimento do Estado moderno e a influência do pensamento iluminista e positivista, emergiu a ideia de que a instrução poderia ser uma ferramenta para reformar o indivíduo considerado criminoso, associando o ensino básico e religioso à construção de uma nova moralidade social.

QUADRO 5 - MARCOS NORMATIVO INTERNACIONAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

ANO	DOCUMENTO/NORMA	ORGANISMO	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	ONU	Reconhece a educação como direito humano fundamental, princípio que posteriormente orienta debates sobre educação em contextos de privação de liberdade.
1955	Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos	ONU	Estabelecem princípios para o tratamento de pessoas privadas de liberdade, incluindo recomendações relacionadas à educação e formação.
1996	Relatório Delors	UNESCO	Propõe uma educação integral para o século XXI, baseada em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.
2009	Educação em Prisões na América Latina	UNESCO OEI/AECID	Introduzem dispositivos que reconhecem a educação como parte das políticas de reintegração social nas prisões.
2015	Regras de Mandela	ONU	Atualização das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, reforçando a importância da educação e de atividades formativas no sistema prisional.
2016	Declaração de Hamburgo e Recomendação sobre Aprendizagem de Adultos	UNESCO	Afirma que o direito à educação é extensivo às pessoas privadas de liberdade, sendo fundamental para a reintegração social.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Com o tempo, a institucionalização da educação escolar no contexto prisional passou a fazer parte de políticas penais mais amplas, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, quando os direitos humanos ganharam destaque no debate internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, mais especificamente, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento dos Presos (Regras de Mandela), (1955), ambas promulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), passaram a reforçar o direito à educação também no contexto do encarceramento. No entanto, essa institucionalização não ocorreu de forma homogênea nos diferentes países europeus, sendo marcada por assimetrias entre o discurso legal e a realidade das prisões, como destaca Howard (1777), com desafios que envolvem desde a precariedade das estruturas escolares até o acesso seletivo a programas educativos.

Nesse contexto, a análise da institucionalização da educação escolar nas prisões europeia exige compreender, não apenas, seus avanços normativos e pedagógicos, mas também as contradições e limites impostos por uma lógica punitiva

ainda presente no funcionamento do sistema carcerário contemporâneo que perpassa a lógica econômica do capitalismo.

3.1.1 Inglaterra (Século XVI-XVIII)

Na Inglaterra, a trajetória da educação escolar nas prisões revela tanto avanços legais quanto contradições estruturais. No século XVI as prisões serviam com um único objetivo, a punição do prisioneiro, de forma temporária ou pública. Essas instituições serviam apenas para que os prisioneiros aguardassem seu julgamento ou punição, em condições totalmente precárias, sem qualquer tipo de educação, visto que sua sentença quase sempre era a morte.

De acordo com Griffith (1777), em 1553, o rei Edward VI transformou o palácio real de Bridewell em uma das primeiras casas de correção que surgiram na Inglaterra no século XVI e até meados dos anos 1700 esses locais serviam apenas para deter os prisioneiros suspeitos antes do julgamento ou criminosos que aguardavam sua punição. As casas de correção faziam originalmente parte do mecanismo da Lei dos pobres (*Poor Law*)²¹, destinadas a incutir hábitos de trabalho em pequenos *infratores* e *vadios* por meio do trabalho prisional.

O pesquisador aponta que por volta de 1700 existiam cerca de 14 prisões em Londres, como a The Clink e Southwark Prison para prisioneiros religiosos, a Newgate Prison para criminosos em geral e a King's Bench para devedores. As prisões eram administradas por cidades e condados e não existiam muitas regras para como elas deveriam ser administradas, muitos dos prédios em que as prisões estavam localizadas não tinham sido construídas para esse fim, possuindo estrutura precária, como tratamentos de água e esgoto inadequados. Até este momento essas instituições se tornaram centros de trabalho, não havia nenhum tipo de ensino e se houvesse educação seria meramente moral e religiosa.

De acordo com Caro (2013), no século XVIII, a Europa vivenciava uma série de sucessões históricas que levaram a novas formas de pensar os sistemas punitivos da época, que eram tradicionalmente castigadores, autoritários e desiguais, através de

²¹ A Lei dos Pobres (*Poor Law*) como já foi mencionado foi um conjunto de legislações criado a partir do século XVI para lidar com a pobreza e o desemprego. Essas leis marcaram profundamente a forma como o Estado britânico lidava com os pobres e com o trabalho obrigatório, e tiveram grande influência na criação das Casas de correções e das prisões.

uma reforma penal se pensava em uma forma mais humanitária e democrática sobre o direito e as penas. Rusch e Kischheimer entretanto, evidenciam essas mudanças estavam profundamente relacionadas às transformações econômicas e sociais impostas pela consolidação do modo de produção capitalista. A prisão, nesse contexto, torna-se uma instituição adaptada às necessidades do capital, além de punir, ela explora diretamente a força de trabalho dos encarcerados. No capitalismo industrial, como analisam os autores, a introdução do trabalho forçado nas prisões não foi um ato humanitário ou educativo, mas sim uma estratégia de coerção e de rentabilidade.

Con este cambio se esperaba promover la dignidad del hombre y las posibilidades de regenerar a quienes han transgredido una norma jurídica; esto último, con el objetivo de reincorporarlos a la sociedad como ciudadanos útiles. Entre los hechos históricos que posibilitan este movimiento reformador se pueden mencionar la Revolución Francesa, el desarrollo del sistema legal de los Estados Unidos, y principalmente, las obras de dos filósofos europeos: El Tratado de los delitos y de las penas, publicada en 1764 por el italiano Cesare Beccaria (1738-1794); y el Tratado de legislación civil y penal, publicado en 1802, por el británico Jeremy Bentham (1748-1832) (Caro, 2013, p. 150).

A partir do século XVIII, com o advento das ideias iluministas, começa a se pensar em uma nova concepção de pena e do criminoso. Esse movimento, influenciado por marcos históricos como a Revolução Francesa e o desenvolvimento do sistema legal dos Estados Unidos, que se propunha substituir os castigos cruéis por práticas que respeitassem a dignidade humana e buscassem a regeneração moral e social do indivíduo, como determinava o movimento quaker. Nesse contexto, o autor destaca as obras de Cesare Beccaria, *Dos delitos e das penas* de 1764 e de Jeremy Bentham, *Tratado de legislação civil e pena* de 1802, que defendem uma justiça voltada para a prevenção do crime por meio da mudança de comportamento do condenado.

De acordo com Caro (2013), tanto Beccaria quanto Bentham tentaram humanizar os processos legais da época, com o intuito de abolir a pena de morte e amenizar os castigos físicos e estabelecer uma proporcionalidade racional entre o crime a punição. Eles buscavam mudar o propósito e o fim da reclusão para que se tornasse em uma instancia de reabilitação através da penitência e da reflexão. O autor

afirma que desta ideia aparece o conceito de *Penitenciária* e com ele novos modelos arquitetônicos e de administração das prisões.

No final dos séculos XVIII um dos mais importantes pensadores da reforma penal John Howard surge na Inglaterra. Após sua primeira viagem pela Europa, em 1773, Howard ao regressar a sua cidade natal, Londres, se torna Sheriff de Bredforshire e nessa ocasião que ele visita as prisões daquela localidade. Em seu livro *The State of the Prisons in England and Wales*/Os estados das Prisões na Inglaterra e no País de Gales, publicado em 1777, Howard²² retrata o ambiente dessas instituições naquele período.

There are prisons in which, upon looking inside, whoever observes those confined there will soon perceive, at first sight, that there is some great error in the manner in which they are administered: the pale and dejected faces reveal, without the need for words, that there is much misery within. Many who entered in good health, in a few months are transformed into emaciated and desperate figures. One sees some wasting away under the weight of disease, “*sick and in prison*”; dying on the floors, in loathsome cells, struck by pestilential fevers and by confluent smallpox in its advanced state: victims — I cannot say of cruelty, but I shall say of the negligence — of sheriffs and justices of the peace to whom the charge is entrusted. The cause of this suffering is that many prisons are poorly supplied, and some almost entirely deprived of the necessities of life²³ (Howard, 1777, p. 7).

Howard (1777) fez outras observações em suas visitas, os prisioneiros não eram separados por gênero ou por tipo de crime, muitos estavam morrendo por doenças, os carcereiros em sua maioria eram corruptos, o sistema de segurança era totalmente precário, com falta de recursos humanos, os carcereiros exigiam

²² John Howard foi um filantropo e reformador britânico que se destacou por sua atuação na denúncia das condições degradantes das prisões na Inglaterra e em outros países europeus no século XVIII. Em 1743, após terminar os estudos secundários, Howard em vez de ingressar na universidade trabalhar em uma empresa em Londres, nesse mesmo ano seu pai falece lhe deixando uma herança substancial, três anos depois o reformador decide fazer sua primeira viagem pela Europa (Caro, 2013).

²³ Existem prisões nas quais, ao se olhar para dentro, quem quer que observe os que ali estão confinados logo perceberá, à primeira vista, que há algum grande erro na forma como são administradas: os rostos pálidos e abatidos revelam, sem necessidade de palavras, que ali há muita miséria. Muitos que entraram saudáveis, em poucos meses se transformam em figuras emagrecidas e desesperadas. Algumas vão definhando sob o peso de doenças, “doentes e na prisão”; morrendo nos pisos, em celas repulsivas, acometidos por febres pestilentas e por varíola confluentemente avançada: vítimas, não posso dizer da crueldade, mas direi da negligência, dos xerifes e senhores comissionados para a paz. A causa desse sofrimento é que muitas prisões são escassamente abastecidas e algumas quase totalmente privadas das necessidades básicas da vida (tradução livre, 2025).

pagamentos para libertar prisioneiros e muitos ficam na prisão além de sua pena, pois não possuíam dinheiro para pagar. As denúncias de Howard marcam um ponto de mudança na história do sistema prisional europeu e britânico. Suas descrições minuciosas das condições insalubres e da negligência nas prisões do século XVIII, expõem o caráter desumano e precário do encarceramento, naquele período. No entanto, para além de uma denúncia moral, essas observações revelam um processo ainda mais profundo, a transição histórica da prisão como um espaço de punição física para um ambiente de regulação social.

Howard acreditava que o trabalho, a educação e reflexão silenciosa sobre seus crimes poderia reabilitar os criminosos. Para ele falta de ocupação, o ócio, traz consigo a indisciplina e com isso uma maior propensão a cometer crimes e delitos, portanto, a cura para esse *mal*, é o trabalho, onde os prisioneiros devem-se manter ocupados, ganhando valores e competências, acreditando que ao sair da prisão os manterão longe da delinquência que os levou até ali, a ideia de unir a prisão e a indústria também fazia parte do pensamento de Howard e Bentham (Caro, 2013).

En segundo lugar, la idea de que el trabajo sería una regeneración moral refleja una concepción utilitaria del encarcelamiento, idea que se impone en muchas sociedades de la época, en que el preso no sólo debe pagar su afrenta a la sociedad mediante la pérdida de su libertad, entendida como bien jurídico o privilegio, sino que también a través de su esfuerzo y del trabajo de su cuerpo, al que no se castiga sólo físicamente, sino que se le utiliza²⁴ (Caro, 2023, p. 156).

O autor evidencia uma concepção utilitarista da pena, a ideia de que o trabalho regeneraria moralmente o sujeito encarcerado reflete não apenas uma visão moralizante da pena, mas sobretudo a instrumentalização da força de trabalho dos presos como forma de compensar a sociedade. Nessa lógica, o indivíduo não deve apenas ser privado de sua liberdade, entendida como um *bem jurídico*, mas também deve empregar seu esforço como forma de reparar o *mal* cometido.

Em 1779 baseado nas denúncias de Howard e do jurista britânico William Blackstone a *Penitentiary Act/Lei Penitenciária de 1779*, foi aprovada pelo parlamento britânico. De acordo com os arquivos históricos do Reino Unido, essa lei determinava

²⁴ Em segundo lugar, a ideia de que o trabalho seria uma regeneração moral reflete uma concepção utilitarista do encarceramento, ideia que se impõe em muitas sociedades da época, em que o preso não deve apenas pagar sua afronta à sociedade por meio da perda da liberdade, entendida como bem jurídico ou privilégio, mas também através de seu esforço e do trabalho de seu corpo, que não é apenas fisicamente castigado, mas também utilizado (tradução livre, 2025).

a construção de duas penitenciárias, uma para homens e outra para mulheres, onde deveria haver uma prisão *solitária* acompanhada de trabalho e instrução religiosa. É a partir dessa segunda metade do século XVIII com os discursos reformistas, que se começou pensar certas formas de *reflexão moral* na prisão e a articulação entre trabalho e autocontrole para o caminho da cidadania plena do preso, mesmo que ainda não se tenha pensado em educação formal. “[...] a reforma encontrou um terreno fértil somente em função da coincidência de seus princípios humanitários com a necessidade econômica [...]” (Rusche; Kichheimer, 1939, p. 113).

Griffiths em seu livro *The Chronicles of Newgates* de 1876 revela que entre as diversas dificuldades sofrida pelos detentos na prisão, durante o século XVIII, estava a ausência de adequada instrução moral e religiosa, a forma de como ocorriam as *ministrações* pelo *capelão* oficial e conselheiros espirituais, denominados como *ordinarys*, dependiam exclusivamente de suas qualidades pessoais, às vezes eram homens devotos e sérios a quem os presos podiam confiar, mas na maioria, das vezes eram indiferentes, descuidados e tinham o intuito de apenas ganhar seu salário com a execução superficial e rápida.

The lack of religious and moral instruction in Newgate, observed even a hundred years ago, was one of the many problems faced by the prisoners. The chaplains were not always zealous in their duties, which opened the way for the involvement of enthusiastic and unofficial amateurs, such as members of the Society for Promoting Christian Knowledge. One notable figure is Silas Told, whose life and work were marked by spiritual labor with the incarcerated. Influenced by John Wesley, Told began to visit Newgate prison regularly, despite the opposition of the official chaplain. He accompanied the condemned to the gallows, as in the case of Mary Edmondson. Other remarkable individuals who also worked in Newgate include Alexander Cruden, author of the *Concordance*, and Mrs. Fry, who, upon visiting the women’s ward, denounced the degrading conditions of the place, such as the mistreatment of female prisoners and the use of fetters. As a result of her intervention, schools were created, matrons were appointed, rules were formulated, and a process of reform began which quickly improved the women’s prison. Over time, the penitentiary became a subject of public interest and came to be seen as a model of regeneration²⁵ (Griffiths, 2022, p. 464).

²⁵ A ausência de instrução religiosa e moral em Newgate, observada ainda cem anos atrás, era um dos muitos problemas enfrentados pelos presos. Os capelães nem sempre eram zelosos em suas funções, o que abriu espaço para a atuação de amadores entusiastas e não oficiais, como membros da Sociedade para a Promoção do Conhecimento Cristão. Destaca-se a figura de Silas Told, cuja vida e obra foram marcadas pelo trabalho espiritual com os encarcerados. Influenciado por John Wesley, Told passou a visitar regularmente a prisão de Newgate, apesar da oposição do capelão oficial. Ele acompanhava condenados até o cadafalso, como no caso de Mary Edmondson. Outros personagens notáveis que também atuaram em Newgate incluem Alexander Cruden, autor do *Concordance*, e Mrs. Fry, que, ao visitar a ala feminina, denunciou as condições degradantes do

O autor cita que Silas Told e outros membros da *Sociedade para a Promoção do Conhecimento Cristão* nomes de instituições, livros e marcações devem estar em itálico, dedicaram-se durante anos de suas vidas para acompanhar as necessidades religiosas dos prisioneiros, mesmo contra a vontade do capelão oficial.

Told passou instruções religiosas aos criminosos sempre que lhe foi permitido, porém, nos primeiros anos os carcereiros e *ordinarys* lhe repudiavam, bem como alguns prisioneiros que em grande parte do tempo estavam desanimados. “Seu opositor mais ferrenho, como era de se esperar, era o capelão oficial, Sr. Taylor, que costumava posicionar-se, nas manhãs de domingo, a poucas portas de Newgate, aguardando pacientemente por duas horas ou mais com o intuito de obstruir sua entrada, ao mesmo tempo em que proibia os carcereiros de permitirem sua admissão” (Griffiths, 2022, p. 468, Tradução nossa).

A persistência de Silas Told geralmente lhe garantia acesso à prisão, nas manhãs de domingo ele repassava seus conhecimentos religiosos para o grupo de prisioneiros que estavam dispostos a lhe ouvir, porém, com o tempo o capelão oficial de alguma maneira conseguiu impedir permanentemente o acesso de Silas à prisão de Newgate. Essa disputa se caracterizou como algo além de um conflito religioso, ela revela o mecanismo de manutenção da autoridade do Estado dentro do sistema penal. A religião, nesse contexto, era usada como instrumento de controle ideológico, e não como expressão livre de fé. Silas Told, por se apresentar como um pregador *não institucionalizado*, representava uma ameaça a esse controle.

Mesmo compartilhando os mesmos valores religiosos, ele atuava fora da lógica hierárquica da prisão. Seu acesso direto aos presos e sua crescente influência podem ter sido vistos como uma forma de *desvio lógica vigente*. A manutenção da prisão que conforme Althusser é um aparelho ideológico do Estado, onde até a religião é instrumentalizada para reforçar a ordem social burguesa. O controle sobre quem pode falar e que tipo de espiritualidade pode ser ofertada faz parte da estratégia de reprodução da dominação de classe.

local, como os maus-tratos às presas e o uso de algemas. A partir de sua intervenção, foram criadas escolas, nomeadas matronas, formuladas regras, e iniciado um processo de reforma que melhorou rapidamente a prisão feminina. Com o tempo, a penitenciária tornou-se objeto de interesse público e passou a ser vista como um modelo de regeneração (tradução livre, 2025).

3.1.2 Itália (Século XVIII)

O surgimento do sistema prisional moderno na Itália, assim como em outros países da Europa, está profundamente ligado às transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo. Nesse processo, a prisão se consolidou como a principal instituição para o controle da população pobre, considerada *perigosa* para a sociedade. Com isso, percebemos que a educação escolar, inserida nesse contexto, não surgiu como direito, mas como um instrumento ideológico de punição, moralização e disciplinamento. Aqui pretendemos analisar o surgimento da educação escolar nas prisões da Itália entre o século XVIII e o início do século XIX, período marcado pelo avanço das ideias iluministas e pelo início das reformas penais que buscavam substituir penas cruéis por formas mais *racionais* de punição. De acordo com Mauceri (2001), o modelo prisional italiano havia sido profundamente moldado pelas questões religiosas que não poderiam evitar certas características, o legado pedagógico que a igreja medieval tentava *reeducar* os prisioneiros por meio da disciplina.

Si noti, inoltre, che i primi istituti di pena specializzati (ad esempio la Kaspheus olandese, inaugurata nel 1590, i San Michele, in Italia, terminato nel 1704 e il carcere belga di Ghent, aperto nel 1773) e le strutture carcerarie edificate in tutta Europa tra il XVI e il XVIII secolo vennero definiti proprio 'case di correzione'. Ne vennero costruite anche in Italia: a Venezia, Napoli, Torino, Milano Erano istituti che, seguendo la pedagogia universale dell'istruzione e del lavoro, avrebbero provveduto all'educazione non solo dei criminali veri e propri ma anche degli indisciplinati, giovani e giovanissimi, nonché degli emarginati sociali (poveri, mendicanti, orfani)²⁶ (Mauceri, 2001, p. 299):

O sistema prisional italiano se desenvolveu a partir de uma articulação entre pedagogia religiosa e disciplina laica, sendo inicialmente uma ferramenta de correção moral e religiosa e, posteriormente, um mecanismo do Estado de controle social e *reeducativo*, especialmente por meio do trabalho e da disciplina. De acordo com a

²⁶ Note-se, além disso, que os primeiros institutos penais especializados (por exemplo, o Rasphuis holandesa, inaugurado em 1590; San Michele, na Itália, concluído em 1704; e a prisão belga de Gent, aberta em 1773) e as estruturas carcerárias construídas em toda a Europa entre os séculos XVI e XVIII foram definidas justamente como 'casas de correção'. Também foram construídas na Itália: em Veneza, Nápoles, Turim, Milão, eram institutos que, seguindo a pedagogia universal da instrução e do trabalho, se encarregariam da educação não apenas dos verdadeiros criminosos, mas também dos indisciplinados, jovens e muito jovens, bem como dos marginalizados sociais (pobres, mendigos, órfãos) (tradução livre, 2025).

autora, na Itália, naquele momento teria evoluído o sistema da pena flexível²⁷, com base nisso é que se define uma *pedagogia della premiazione del buon comportamento (sobre a recompensa pelo bom comportamento)*, o princípio da flexibilidade da pena era aplicado por meio de técnicas de correção que acontecem de forma gradual e flexível, portanto, eram diferentes para cada sujeito, implicando assim no princípio pedagógico da individualização (Mauceri, 2001).

A tentativa de reforma penal italiana tenta reafirmar que a pena continuava sendo retributiva²⁸, mesmo que a educação seja um elemento relevante nesse processo. A obra de Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*/Dos delitos e das penas, de 1764 foi fundamental para as reformas penais italiana e em toda Europa, seu pensamento influenciou o surgimento da ideia de *reeducação moral* do criminoso. Beccaria acreditava que em locais que os suplícios eram praticados de formas mais violentas, também se viam os piores crimes, e acarretavam a impunidade, pois, a lei sanguinária do legislador, *punha o punhal nas mãos do assassino e do parricida*:

Finalmente, o mais seguro, mas o mais difícil meio de prevenir o delito é o de aperfeiçoar a educação, objeto muito amplo e que ultrapassa os limites a que me impus, objeto que ousa também dizer estar muito intrinsecamente ligado à natureza do governo, para que não seja sempre campo estéril, só cultivado aqui e ali por alguns poucos estudiosos, até nos mais remotos séculos da felicidade pública (Beccaria, 1999, p. 135).

Beccaria evidencia uma relação direta entre crime e educação, há uma contraposição sobre a ideia de punição por meio dos suplícios, defendendo uma abordagem mais racional e preventiva para a criminalidade, o autor, no entanto, reconhece a dificuldade de pôr em prática essas ideias por sua relação governamental, que de alguma forma poderia ser dificultada devido a organização política daquela sociedade.

Em 1786, na região da Toscana foi promulgado o Código Leopoldino²⁹, Pietro Leopoldo um soberano toscano, após muitos estudos, assinou em Pisa a lei de

²⁷ O sistema da pena flexível, especialmente no contexto italiano, refere-se a um modelo penal que combina punição e reeducação, permitindo modificações no cumprimento da pena com base no comportamento do condenado.

²⁸ A pena retributiva é um conceito jurídico e filosófico segundo o qual a punição deve ser aplicada como retribuição pelo mal causado pelo crime, ou seja, o criminoso deve ser punido porque cometeu um delito, e a pena é vista como uma forma de compensar o dano causado à sociedade ou à vítima.

²⁹ O Código Leopoldino, foi promulgado pelo grão-duque da Toscana, Pietro Leopoldo, é considerado o primeiro código penal abolicionista da história moderna. Ele aboliu a pena de morte e a tortura

reforma do sistema penal, que pela primeira vez na Europa substituíu a pena de morte pela pena de trabalho forçado perpétuo, com base nas ideias de Beccaria (Università Degli Studi Firenze, 2025). A chamada *Legislazione Criminale de Toscana*, tinha as teorias de Howard e Beccaria.

De acordo com Melossi e Pavarini (2006), na metade do século XVIII foi criado uma instituição para menores considerados *desordeiros*, esta é uma das pioneiras na Itália a apresentar um programa *pedagógico-correcional* com inspiração burguesa, com o trabalho como base da instituição. É essa política correcional aplicada aos jovens que abre caminhos para uma reforma mais ampla na política criminal italiana, pois se acreditava que moldar o caráter juvenil era mais fácil comparado aos adultos.

Após alguns estudos sobre a prisão da região de Bolonha no período napoleônico³⁰, Cafori (2013) afirmou que:

[...], nenhum catecismo havia sido ministrado na casa de detenção bolonhesa, onde por vinte anos permaneceram reclusos “tantos malfeitores, privados da religião”, em sua maioria sem qualquer tipo de educação, e totalmente ou quase totalmente ignorantes dos princípios de religiões (Cafori, 2013, p. 111).

O período napoleônico foi marcado pelo fortalecimento do Estado laico e, conseqüentemente, pelo afastamento da igreja em questões como educação e funções sociais, inclusive nas prisões, como denuncia a autora. Em 1846, em Roma, demonstrou-se a intenção de adotar uma nova abordagem sobre a questão criminal na Itália e devido a isso o secretário de Estado da cidade assinou um documento abordando os problemas sociais causados pela *parte ociosa da cidade*, onde era destacado a necessidade de garantir educação e trabalho para jovens considerados *miseráveis* (Cafori, 2013).

Anunciou, de fato, a elaboração de uma obra dedicada à reorganização dos aparatos policiais, à instrução e educação popular, bem como à reforma do sistema penitenciário. O advogado Pietro Faldi, por sua vez, viu na circular a semente de uma nova era em que, à mera repressão dos crimes, se substituíu o compromisso de combater as causas que levavam ao crime. Giovanni Massei propôs a

judicial, estabelecendo princípios como a proporcionalidade entre crime e punição, e a valorização da pena como meio de reflexão e possível arrependimento do condenado, em consonância com os ideais iluministas.

³⁰ O período napoleônico na Itália foi marcado pela ocupação francesa e pela criação de repúblicas-satélite, trazendo reformas administrativas e jurídicas baseadas nos ideais da Revolução Francesa. Houve centralização do poder, laicização do Estado e modernização do sistema penal, com foco na correção dos presos e afastamento da influência religiosa nas prisões.

criação de escolas técnicas e agrícolas para os jovens indigentes, seguindo os exemplos da Toscana, Lombardia e Piemonte, a realização de um censo dos pobres e a reorganização de todo o sistema de assistência social da cidade (Cafori, 2013, p. 150).

No início do século XIX o foco que estava apenas na repressão dos crimes como era comum, as ideias começam a mudar, surgem então, iniciativas que buscavam compreender e combater as causas da criminalidade, como a falta de educação, de trabalho e de assistência social. A organização de um plano para reorganizar toda a estrutura penal e judicial demonstrava uma visão mais racional da pena. A ideia de criar escolas técnicas para jovens pobres, indicava uma ideia de reinserção social por meio do processo produtivo da força de trabalho. Após o período napoleônico com a restauração do poder da igreja, algumas instituições religiosas na Itália tinham sua própria ala destinadas a menores considerados *malfeitores*, nesses locais eles poderiam ser *reeducados* através de educação religiosa e moral.

A seção de menores da Abbadia foi confiada, em 1850, à direção de Carlo Mareggiani, sacerdote bolonhês e já fundador da casa de acolhimento de São Camilo para meninos desviados e vagabundos, o qual, junto com outros eclesiásticos, providenciou uma completa reorganização das atividades laborais, cuidando da instrução e da educação religiosa e moral dos cinquenta meninos reclusos no estabelecimento (Cafori, 2013, p. 158).

De acordo com Cafori (2013) no Estado Pontifício³¹ foram convocadas congregações religiosas para atuar nas prisões para mulheres e menores, com o objetivo de promover as necessidades de reforma do sistema penal, era difícil pensar nessa ideia para homens adultos, de outro modo, a vigilância religiosa foi considerada inadequada, ao contrário do primeiro Congresso Penitenciário Internacional sediado em Londres em 1872 que determinava que a instrução moral e religiosa era considerada *a última e mais forte influência na educação penitenciária*, em 1900, no Congresso Penitenciário de Bruxelas³² houve menos foco institucional em religião,

³¹ O Estado Pontifício foi um território governado diretamente pelo Papa, o chefe da Igreja Católica, que existiu durante muitos séculos até meados do século XIX.

³² Durante os encontros realizados ali, a questão foi abordada sob vários pontos de vista alguns se perguntaram quais garantias teriam os detentos pertencentes a outras confissões religiosas, outros propuseram soluções alternativas para os territórios protestantes. Mas a maior parte das reticências e dúvidas foi expressa na firme convicção de que as congregações trariam mais malefícios do que benefícios, justamente por causa da perversidade incurável de certos homens (Cafori, 2013, p. 189, tradução livre, 2025).

mas um firme compromisso com a reeducação moral, pois, havia desconfianças na possibilidade de reabilitar homens adultos que se dedicavam ao crime através de congregações religiosas.

A educação escolar nas prisões da Itália, entre o século XVIII e o início do XIX, marcou um momento de transição no pensamento penal na Europa de crítica iluminista às penas e castigos cruéis e pela tentativa de humanizar a punição. O pensamento de Cesare Beccaria, ao propor a proporcionalidade e a racionalidade da pena, abriu caminho para novas ideias e para a introdução de práticas que pretendiam não apenas punir, mas também corrigir moralmente os condenados.

Ainda que a educação escolar nas prisões desse período estivesse no início e fosse fortemente vinculada à moral religiosa e à obediência, a noção de que o cárcere poderia *reeducar* o indivíduo ganhou força, antecipando práticas que seriam consolidadas nos séculos seguintes. A pedagogia da premiação do bom comportamento e a introdução da disciplina como forma de regeneração operaram, como mecanismos de internalização da obediência, ocultando os determinantes sociais da criminalização

3.1.3 Alemanha (Século XIX)

O contexto europeu do século XIX, foi marcado pelo avanço das instituições modernas do Estado burguês e a consolidação do sistema penal como mecanismo de controle social. De acordo com o Portal de Justiça de *Baden-Württemberg*, a prisão de Bruchsal, localizada na cidade de Bruchsal, no estado alemão de Baden-Württemberg, foi inaugurada em 1848, ano da Revolução Baden³³. A prisão seguia o modelo da Prisão Estadual do Leste, localizada na Filadelfia e que utilizava o sistema pensilvânico.

Inspirada no modelo da Pentonville Prison, na Inglaterra, a primeira penitenciária europeia a adotar o sistema celular de isolamento, em sua fase inicial o prédio adotava isolamento absoluto, as celas eram separadas com máscaras de

³³ A Revolução de Baden que ocorreu entre 1848 e 1849, integrou os levantes liberais e democráticos que eclodiram na Confederação Germânica. Defendia a criação de uma república, direitos civis e reformas sociais. Foi uma das revoltas mais radicais do período e, após sua repressão, diversos revolucionários foram presos e enviados à recém-inaugurada prisão de Bruchsal, que se tornou símbolo da repressão política naquele contexto.

tecido para se evitar o contato visual entre os presos, a prisão de Bruchsal foi a pioneira na Alemanha a implementar esse tipo de estrutura disciplinar.

Miller (s.d), afirma que Bruschal foi inaugurada em um momento de grande tensão política na região, com isso vários presos políticos foram os primeiros encarcerados no lugar. Bruschal destacou-se como uma das primeiras a implementar programas educacionais organizados de forma sistemática no cárcere. Essa experiência representa uma tentativa de sistematizar a educação como parte da chamada *ressocialização* dos presos.

Industrial education and other forms go hand in hand in Bruchsal; the earnings of prisoners in many trades are substantial, and the inmates value the instruction given by the schoolmaster. The trades are diverse, in order to avoid interference with private labor. The contract system is not employed, but the prison authorities manufacture goods on their own account. Every necessary attention is given in the prisons of Bruchsal, whether cellular or associated, to hygiene, food, clothing, bedding, and so forth³⁴ (Griffiths, 1900, p. 13).

No sistema adotado pela prisão de Bruchsal, a educação industrial e o trabalho ocupavam papel importante não apenas como meios de ocupação dos presos, mas como instrumentos fundamentais para o controle e a disciplina. A oferta de ensino técnico pelo mestre-escola, valorizada pelos detentos, refletia no pensamento reformista do século XIX, que via na formação técnica e profissional uma forma de *reeducação* moral e social do preso. Além disso, a diversidade das profissões, era cuidadosamente escolhida para evitar competir com o mercado privado, isso reforçava o papel da prisão como uma instituição autossuficiente que mantinha o controle sobre a força de trabalho carcerária evitando conflitos sociais. Paralelamente, o autor destaca a atenção dedicada às condições de higiene, alimentação e vestuário. Dessa forma, a educação e o trabalho em Bruchsal funcionavam como mecanismos articulados que objetivavam a disciplina.

É importante situarmos essa iniciativa dentro da lógica histórica do modo de produção capitalista, onde a prisão assume um papel fundamental na manutenção

³⁴ A educação industrial e outras andam de mãos dadas em Bruchsal; os rendimentos dos presos em muitas profissões são substanciais e os prisioneiros valorizam o ensino do mestre-escola. As profissões são diversas, para evitar interferência na mão de obra privada. O sistema de contrato não é empregado, mas as autoridades prisionais fabricam bens por conta própria. Toda a atenção necessária é dada nas prisões de Bruchsal, sejam elas celulares ou associadas, à higiene, alimentação, vestuário, roupa de cama e assim por diante (Tradução livre, 2025).

das relações sociais hegemônicas. A educação ofertada na Bruchsal do século XIX, apesar de suas aparências progressistas, servia prioritariamente para moldar o comportamento dos indivíduos às normas da sociedade dominante, preparando-os para um retorno ao mercado produtivo sob condições controladas e subordinadas. Dessa forma, a experiência da prisão de Bruchsal evidencia as contradições intrínsecas à educação no sistema prisional, enquanto formalmente representava um avanço na humanização do cárcere, materialmente reforçava a função disciplinar da pena, reiterando a posição subordinada dos presos no sistema social capitalista.

Ainda de acordo com Griffiths (1900), durante o período nazista, a prisão servia também como um local para execução por guilhotina, além disso, também serviu como uma prisão do Terceiro Reich³⁵ e foi usada para aprisionar vítimas judias perseguidas pelos nazistas.

3.2 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

A privação de liberdade, ao ser materializada no espaço da prisão, carrega consigo um histórico de exclusões e violências que atravessam os sujeitos que nela estão inseridos, especialmente os mais vulneráveis social, econômica e racialmente. No interior desse sistema, o trabalho é historicamente instituído como parte da pena e mais do que um simples espaço de reclusão, a prisão é, em sua origem e funcionamento, uma instituição moderna, que por um lado, promove o disciplinamento dos corpos e das condutas, construída sobre bases políticas, econômicas e ideológicas muito bem articuladas (Wacquant, 2001) e, por outro, serviu em cada modo de produção para solucionar as demandas do próprio sistema (Rusche; Kirchheimer, 1939).

Rusche e Kirchheimer (1939), analisam a origem e a evolução das instituições penais no contexto do desenvolvimento do capitalismo. Eles destacam que as prisões e casas de correção surgiram não apenas como instrumentos de controle social, mas também como mecanismos econômicos para aproveitar a força de trabalho dos grupos considerados indesejáveis, como vagabundos, mendigos, prostitutas e pequenos criminosos. Segundo os autores, essas instituições combinavam funções

³⁵ O Terceiro Reich foi o regime ditatorial liderado por Adolf Hitler na Alemanha entre 1933 e 1945. Marcado pelo autoritarismo, pelo nacionalismo extremado e pela ideologia nazista, esse período foi responsável pela perseguição e extermínio de milhões de pessoas, especialmente judeus, durante o Holocausto, além de ter desencadeado a Segunda Guerra Mundial.

de assistência aos pobres, oficinas de trabalho e prisões, com o objetivo de *ressocializar* os presos por meio do trabalho forçado.

Através dessa disciplina laboral, buscava-se moldar hábitos produtivos que tornassem os indivíduos aptos para o mercado de trabalho voluntário após a libertação, ainda argumentam que o crescimento da institucionalização de certos grupos não se deu apenas por razões disciplinares ou morais, mas principalmente por motivações econômicas ligadas às necessidades do modo de produção capitalista que emergia na Europa, assim, a punição e o encarceramento funcionavam também como formas de controlar e explorar a força de trabalho, refletindo a relação entre o sistema penal e a dinâmica da acumulação capitalista.

Nesse contexto, a prisão que era inicialmente o lugar para aguardar o cumprimento da pena, transformou-se um local no qual o trabalho forçado e punitivo era um elemento central em um contexto no qual não existia um proletariado enquanto classe. No bojo das transformações do capitalismo, em um contexto, no qual o sistema possui um amplo exército industrial de reserva, essa força de trabalho apreendida contribui para o resgate do conflito social.

A racionalidade punitiva, entendida como o conjunto de lógicas, práticas e discursos que legitimam a punição estatal, possui raízes profundas na história da formação dos Estados modernos e da estruturação do poder disciplinar. Historicamente, a punição foi sendo transformada de um instrumento de vingança soberana para um mecanismo racional de controle social, com pretensões corretivas, pedagógicas e normalizadoras.

Rusche e Kirchheimer (1939) em *Punição e estrutura social* (1939) analisam e sistematizam os caminhos das penas até a prisão moderna, de acordo com os autores “Na Baixa Idade Média não havia muito espaço para um sistema de punição estatal” (Rusche e Kirchheimer 1939, p 21). Durante esse período, o sistema de punição refletia diretamente nas condições econômicas e sociais do modo de produção feudal, caracterizado pela descentralização política e pela ausência de um Estado incapaz de administrar a justiça de forma igualitária.

A punição possuía, portanto, um caráter essencialmente privado e estava vinculada à posição social dos indivíduos. Nesse contexto, o crime era entendido como uma ofensa pessoal e não como uma infração à ordem pública, sendo reparado por meio de compensações financeiras, as *Wergeld* ou, no caso dos mais pobres, pela aplicação de castigos corporais. Ainda, segundo os autores, esse processo expressa

a relação entre as formas de punição e o desenvolvimento econômico, uma vez que a incapacidade das classes subalternas de pagar fianças resultou na substituição do pagamento por penas corporais, consolidando a desigualdade social também no campo penal. À medida que as monarquias se fortaleceram, o interesse fiscal e o poder disciplinar dos senhores feudais transformaram o direito penal em um instrumento de dominação política e econômica, abrindo caminho para o surgimento do sistema de punição estatal moderno (Rusche; Kirchheimer 1939).

Autores como Baratta (1998) e Zaffaroni (2007) também contribuem para esse debate ao afirmarem que o sistema penal moderno, longe de ser neutro, opera como mecanismo seletivo e discriminatório, onde a punição se aplica de forma desproporcional às classes mais vulneráveis. A racionalidade punitiva, portanto, é atravessada por fatores históricos, sociais e políticos que a tornam um campo privilegiado para o exercício do poder estatal, mais do que para a realização da justiça.

E é Nesse contexto que a organização do trabalho nas prisões assumiu, historicamente, um papel central na operacionalização dessa racionalidade punitiva. O trabalho prisional não se constituiu apenas como atividade produtiva, mas como mecanismo de disciplina, controle e gestão do tempo dos indivíduos privados de liberdade, articulando-se às dimensões econômicas e morais que estruturaram o surgimento e a consolidação das instituições penitenciárias modernas.

A centralidade histórica do trabalho nas prisões permite compreender o processo posterior de institucionalização da educação escolar nesses espaços. Longe de representar uma ruptura humanitária com o modelo anterior, a inserção da educação no sistema prisional pode ser interpretada como uma continuidade e, em certa medida, uma sofisticação, das estratégias de organização, disciplina e controle da população encarcerada. Nesse processo, a educação escolar passa a ocupar progressivamente funções que anteriormente eram atribuídas ao trabalho prisional, constituindo-se como um novo eixo das políticas e práticas desenvolvidas no interior das instituições de privação de liberdade.

No Brasil, a institucionalização dessa racionalidade ocorreu no contexto da transição do Império à República. O Código Penal de 1890, por exemplo, refletiu fortemente a lógica repressiva de controle dos corpos marginalizados, especialmente dos negros recém-libertos e das classes pobres urbanas. Como observa Davis (2018), a prisão passou a funcionar como um buraco que absorve os resíduos sociais gerados pelo capitalismo contemporâneo. Esse debate será apresentado na próxima seção.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

4 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: DA PUNIÇÃO À REGENERAÇÃO DO APENADO NO CONTINENTE AMERICANO

Esta seção busca analisar a escolarização de pessoas privadas de liberdade no continente norte-americano a partir do século XIX, o que exige compreender as particularidades históricas e estruturais que marcaram o desenvolvimento do sistema prisional nos Estados Unidos. Inseridos em uma lógica capitalista altamente desenvolvida, esses países consolidaram modelos prisionais que articularam, de forma sistemática, o encarceramento em massa com políticas educacionais voltadas à suposta regeneração do indivíduo. Contudo, tais práticas expressam a função ideológica da educação dentro dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, conforme aponta Althusser (1992).

Assim, o termo regeneração, que antes estava relacionado ao conceito religioso e moral, sofreu uma adequação e passou a ser vinculado ao papel do Estado como uma via política para regenerar a humanidade. Consolidada a revolução burguesa e com a regeneração social estabelecida, aqueles que não se adequassem à ordem vigente precisavam ser contidos pela educação que realizaria a regeneração social, então em âmbito individual, em acordo com os preceitos positivistas que partiam da concepção de sociedade coesa e harmônica na qual o sujeito destoante precisaria ser corrigido. Se a educação era o instrumento capaz de realizar tal feito, que ela fosse efetivada dentro das instituições criadas para conter os indivíduos inadequados socialmente (Zanella, 2018, p. 180).

O conceito de *regeneração*, originalmente vinculado a uma noção religiosa e moral, foi apropriado pelo Estado burguês como instrumento de controle social. Com a consolidação da ordem capitalista, o termo passou a expressar o esforço político de ajustar os indivíduos à nova sociabilidade fundada na disciplina, na produtividade e na obediência. Sob uma perspectiva positivista, a regeneração foi apresentada como um ideal de ordem e harmonia social, mascarando as desigualdades estruturais típicas do capitalismo e deslocando para o comportamento individual a responsabilidade pelas contradições sociais. Desse modo, a educação passou a ser compreendida como ferramenta de intervenção e correção do sujeito *desviante*, sendo

institucionalizada nas prisões como meio de *regeneração* moral e produtiva (Zanella, 2018).

No que se trata da educação, o século XIX marcou um período de consolidação das políticas educacionais no EUA, em consonância com o avanço do capitalismo industrial e a formação do Estado liberal moderno. Uma das consequências desse contexto foi que, já neste período, o país, sustentados por condições econômicas e políticas particularmente favoráveis, alcançaram um notável avanço na educação básica, sobretudo quando comparados a outros países, ainda que esse progresso tenha beneficiado majoritariamente a população branca (Pontes, 2020, p. 150).

Reformas conduzidas por figuras como Horace Mann, considerado o pai da escola pública norte-americana, consolidou-se a ideia de que a escola deveria cumprir uma função civilizadora, moldando os indivíduos para a vida em sociedade e para o trabalho. De acordo com Clark e Clark (2015) o modelo de educação de Mann era o da escola (comum) pública, que não só tinha como finalidade a aprendizagem dos alunos, mas também a pretensão de integrá-los ao meio social, o que só seria viabilizado se todos tivessem acesso a ela, o que ainda não acontecia.

Neste cenário a educação se tornou mecanismo de controle para a classe dominante e de suposta emancipação social para a classe trabalhadora (Santos et. al, 2012). As políticas educacionais da época tinham como base uma pedagogia *moral e utilitarista*, orientada pela ética protestante do trabalho, da disciplina e da obediência. Conforme aponta Costa (2024) as escolas foram criadas e cada estado possuía o dever de assegurá-las, pois a alfabetização também era vista como sinônimo de desenvolvimento, entretanto, a educação não se limitava ao desenvolvimento intelectual, mas visava sobretudo formar cidadãos virtuosos e conformados com as hierarquias sociais estabelecidas. Mann via a formação moral como o principal objetivo da educação. Em seu nono relatório, criticou a falta de ensino voltado ao caráter e aos valores éticos, afirmando que não bastava formar bons alunos em gramática e cálculo, mas sim cidadãos honestos e virtuosos, guiados pela solidariedade, pela pureza de costumes e pelo senso de dever social (Riboulet, 1951).

Essa visão moral e produtivista da educação rapidamente foi transposta para o interior das prisões. À medida que o sistema penitenciário se desenvolvia, principalmente após a criação dos modelos Auburn e Pensilvânico, a escolarização passou a ser incorporada como parte das estratégias de regeneração moral dos condenados.

O surgimento e a consolidação do modelo Auburn, desenvolvido no estado de Nova York, refletem diretamente as transformações econômicas e sociais impulsionadas pelo avanço do capitalismo industrial. Nessa condição, o cárcere passou a operar como um espaço de formação do trabalhador *ideal* para o sistema capitalista, obedientes, disciplinados, habituados à rotina e à hierarquia. O trabalho compulsório, muitas vezes sob contratos com empresas privadas, gerava lucro e, ao mesmo tempo, forjava uma moral do trabalho como forma de redenção, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua exclusão social.

A partir do XX, a expansão do complexo industrial-prisional (Davis, 2018), transformou o encarceramento em um negócio lucrativo, sustentado por uma política penal seletiva que atinge majoritariamente populações racializadas e empobrecidas. Nesse cenário, a escolarização no cárcere, embora formalmente apresentada como uma oportunidade de acesso à direitos historicamente negados, opera como mecanismo de exploração da força de trabalho excedente, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e raciais. A ideologia da meritocracia é reproduzida nos programas educacionais, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua marginalização.

4.1 NOVA YORK: A PRISÃO DE AUBURN: INTRODUÇÃO DAS ESCOLAS PARA PRESOS EM MEADOS DO SÉCULO XIX

Neste período, o sistema prisional nos Estados Unidos passou por profundas transformações. Um exemplo emblemático foi o modelo desenvolvido na prisão de Auburn, no estado de Nova York. Conhecida por instituir o chamado *sistema Auburniano*, essa prisão combinava o trabalho silencioso durante o dia e o isolamento celular durante a noite. Esse regime refletia as exigências do modo de produção capitalista emergente, que demandava disciplina, obediência e produtividade. A prisão de Auburn foi inaugurada, em 1817, no norte do estado de Nova York e, é considerada a prisão de segurança máxima em funcionamento mais antiga dos Estados Unidos.

From the beginning, Auburn has acted as a modern laboratory of punishment. It was initially built at a time when a number of major punishment reforms occurred across the country. Differing slightly from the coeval system established at Eastern State Penitentiary in Philadelphia, in which inmates were confined all hours in solitary cells,

at Auburn the officials enforced two complementary ideals: absolute silence and physical labor³⁶ (Fesette, 2018, p. 5).

O sistema auburniano buscava superar o modelo pensilvânico, considerado pouco produtivo por manter os detentos em completo ócio. Em Auburn, o trabalho passou a ocupar um papel central, respondendo à crescente demanda por força de trabalho gerada pela industrialização. Dessa forma, o cárcere tornou-se funcional ao capital, fornecendo força de trabalho disciplinada e de baixo custo para empresas locais. Com o tempo, o modelo foi adotado em várias prisões do país, consolidando-se como referência do sistema prisional norte-americano.

Conforme destaca Fesette (2018), os prisioneiros marchavam com a cabeça voltada na mesma direção e eram submetidos a castigos severos, como espancamentos, açoites com chicote de nove pontas e torturas que simulavam afogamento, conhecidas como *chuveiradas*. Assim como no sistema pensilvânico, acreditava-se que o contato entre os detentos favorecia a propagação de hábitos criminosos, por isso, o silêncio era imposto como forma de evitar a *contaminação moral*. Os presos podiam se ver, mas não se comunicar, conviviam fisicamente, porém isolados socialmente.

O sistema auburniano também buscava a penitência do condenado, o trabalho e o isolamento em silêncio, apenas com os ruídos das máquinas e ferramentas utilizadas, permitiam, supostamente, que os presos tivessem tempo para refletir e se arrepender. O sistema manteve, assim, traços monásticos, combinando o recolhimento noturno com uma rotina diurna de trabalho exaustivo e metódico, semelhante a uma instituição militar. O propósito era produzir sujeitos dóceis e subservientes à lógica capitalista.

Foi nesse cenário que, a prisão de Auburn introduziu o ensino para os detentos. O ensino oferecido nessas instituições era básico e centrado em habilidades elementares de leitura, escrita e aritmética, além de conteúdos religiosos, com forte ênfase na moral protestante, havia um cuidado na limitação da formação profissional

³⁶ Desde o início, Auburn funcionou como um laboratório moderno de punição. Foi construída em uma época em que diversas reformas importantes no sistema punitivo ocorriam em todo o país. Diferindo levemente do sistema coevo estabelecido na Penitenciária Estadual do Leste, na Filadélfia, onde os detentos permaneciam confinados em celas solitárias o tempo todo, em Auburn os oficiais impunham dois ideais complementares: silêncio absoluto e trabalho físico (tradução livre, 2025).

desses indivíduos para que não houvesse concorrência com o mercado livre (Guzmán, 1776).

A experiência de Auburn, portanto, deve ser compreendida não apenas como uma inovação pedagógica no interior das prisões, mas, sobretudo, como parte do movimento mais amplo de institucionalização do poder disciplinar e da conversão do trabalho e da educação em ferramentas de controle social. A introdução da escola nas prisões norte-americanas sob à lógica das políticas educacionais da época, não rompeu com a lógica punitiva do sistema penal, mas antes a sofisticou, incorporando à punição física mecanismos de controle moral e ideológico.

4.2 AMÉRICA LATINA (SÉCULO XIX-XX)

A história da educação escolar no sistema prisional latino-americano revela, em sua complexidade, as marcas profundas das relações de dominação de classe, das formas de controle social e da seletividade penal que caracterizam os Estados nacionais desde o século XIX. A constituição dos sistemas penitenciários na região esteve vinculada aos processos de modernização burguesa e à consolidação dos Estados-nação, em um contexto em que o encarceramento passou a ser concebido como mecanismo de disciplinamento da força de trabalho excedente e de contenção das camadas populares. Nesse cenário, a educação escolar nas prisões foi gradualmente incorporada não apenas como instrumento de mobilidade social, mas, sobretudo, como mecanismo ideológico de adaptação à ordem capitalista.

Experiências como as da Argentina e do México, a partir do século XIX, evidenciam tentativas estatais de associar o trabalho prisional à instrução básica, com ênfase na disciplina, na obediência e na produtividade. Na Argentina, a pedagogia penal consolidou-se sob forte influência do positivismo criminológico e da ideia de regeneração moral, funcionando como instrumento do Estado em formação e integrando o projeto de colonização penal. Já no México, a Revolução de 1910 introduziu debates sobre direitos sociais e incorporou a educação no cárcere como parte de um projeto de cidadania restrita, voltado à normalização dos sujeitos considerados desviantes. Ambos os casos ilustram como os projetos educacionais foram moldados por interesses de classe, expressando a função política das instituições penais.

Ao analisar essas experiências e sua influência no contexto brasileiro, especialmente ao longo do século XX, evidencia-se a continuidade histórica de uma lógica que subordina a educação ao controle social e à reprodução das relações de exploração. A educação no cárcere, longe de representar um rompimento com a estrutura punitiva, reafirma a função do Estado burguês na manutenção da ordem capitalista e na legitimação ideológica da desigualdade.

4.2.1 O Cárcere do fim do mundo no século XIX: a prisão de Ushuaia na Argentina

No final do século XIX, a Argentina implementou uma experiência penal única na cidade de Ushuaia, no extremo sul do país, que revela elementos importantes para a compreensão histórica da relação entre prisão, trabalho e educação no contexto latino-americano. A prisão de Ushuaia, conhecida como *La Cárcel del fin del mundo*, inaugurada em 1902, foi concebida como uma colônia penal de isolamento e disciplina, mas também como um espaço de incorporação forçada do preso à lógica produtiva do Estado nacional em formação.

Neste período, o país passava por um intenso processo de modernização e consolidação do Estado nacional, ou seja, “Um dos mecanismos privilegiados para o fortalecimento da identidade nacional foi a educação escolar” (Néia, 2017, p. 54). Nesse contexto, a educação assumiu papel central como instrumento de formação da cidadania e de integração social, orientada pelos ideais positivistas e liberais que predominavam entre as elites políticas e intelectuais. Segundo a autora, entre as iniciativas educacionais utilizadas pelos governos centrais para o fortalecimento de seu poder hegemônico e a afirmação de seus projetos para a nacionalidade estiveram a criação de um sistema de ensino universal, laico, gratuito e obrigatório e a centralização das políticas públicas.

O projeto educacional argentino, visava civilizar a população, combatendo o analfabetismo e moldando um sujeito adaptado às exigências do progresso e da ordem social. Em 1884, durante o primeiro governo de Julio Argentino Roca³⁷, foi promulgada a *Ley nº 1420 de Educación Común*, que consolidou um sistema educacional centralizado, hierárquico, utilitarista e universal, porém marcado por um

³⁷ Julio Argentino Roca (1843–1914) foi militar e político argentino, presidente em dois mandatos (1880-1886 e 1898-1904). Liderou a chamada *Conquista do Deserto*, campanha militar responsável pela expansão territorial argentina e pelo extermínio e deslocamento de povos indígenas, sendo figura central na consolidação do Estado nacional e no projeto liberal da chamada *Geração de 1880*.

forte caráter discriminatório, ao buscar homogeneizar e controlar as manifestações da cultura popular (Néia, 2017). Ainda de acordo com a autora, os conteúdos curriculares passaram a abranger, além da leitura, da escrita, das ciências naturais e das operações aritméticas, a valorização do idioma nacional, preceitos de moral e urbanidade, o ensino da história e da geografia, noções sobre o sistema monetário, pesos e medidas, lições de higiene, conhecimentos sobre a Constituição, desenho, música e ginástica, além de trabalhos manuais e economia doméstica para as meninas e noções militares para os meninos.

A lei determinava que fossem estabelecidas escolas para a educação de adultos “[...] em quartéis, guarnições, navios de guerra, **prisões**, fábricas e outros estabelecimentos onde pelo menos quarenta adultos sem instrução possam ser encontrados normalmente” (Argentina, 1844, art. 11, grifo nosso).

Desse modo, a política educacional argentina exerceu influência direta sobre a pedagogia prisional, consolidando uma visão de educação como mecanismo de controle social. Sob o discurso da regeneração moral, o Estado argentino utilizou a instrução como estratégia de manutenção da ordem e da hegemonia de classe. Essa concepção ecoaria posteriormente em outros países latino-americanos, inclusive no Brasil, onde a educação prisional também foi pensada, nas primeiras décadas do século XX, como meio de disciplinar e domesticar os sujeitos considerados desviantes.

Em Ushuaia o trabalho e a educação fortemente influenciados pela política estatal de Roca, eram apresentados como meios de regeneração moral e social do condenado, em consonância com o discurso de *civilização e progresso* que permeava os projetos estatais no período, esses trabalhos atendiam a todas as necessidades da cidade, tornando o presídio uma das principais fontes econômica de Ushuaia.

Los presos que llegaban a Ushuaia se enfrentaban no solo a un clima desolador, sino también a la obligación de trabajar en la construcción del propio presidio en el que iban a vivir. Con la intención explícita de “poblar la región para asegurar la soberanía”, las autoridades decidieron construir el presidio de Ushuaia. En 1902 se inició la construcción del “Presidio Nacional”. El lugar elegido fue el mismo en el que se encontraban las construcciones temporales, al este del pequeño poblado de Ushuaia, que en aquel momento tenía alrededor de 40 casas. La construcción de la prisión continuó hasta 1920³⁸ (Gaido, 2023, p. 3).

³⁸ Os presos que chegavam a Ushuaia se deparavam não apenas com um clima desolador, mas também com a obrigação de trabalhar na construção do próprio presídio onde iriam viver. Com a

A ideia do governo argentino era estabelecer ali uma espécie de colonização penal, de acordo com Gaido (2023), conforme o tempo foi passando o local começou a receber prisioneiros que haviam cometido crimes graves, a maioria deles condenados a penas de prisão perpetua ou penas muito longas, o regime da prisão era baseado em trabalho remunerado, educação básica e uma disciplina rigorosa. A prisão de Ushuaia se tornou um presidio militar considerado um dos mais seguros da América Latina.

Durante su inspección por las escuelas de los Territorios Nacionales australes en el año 1906, Juan B. Zubiaur propuso al Consejo Nacional de Educación la creación de una escuela para adultos en el presidio militar de Ushuaia. En la lista de materiales escolares para dicha escuela, como libro de lectura, Zubiaur solicitaba 50 ejemplares de *El Nene* u otro (Pierini et al, 2006, p. 6).³⁹

A tentativa de promover a cidadania plena para os presos, por meio do ensino e da leitura concretizou-se, na Argentina, com o uso do livro *El nene*, material didático destinado à formação de adultos, publicado em 1895. Amplamente difundido nas instituições de ensino da época, *El nene* tornou-se um dos livros escolares mais populares do país, sendo utilizado também nas prisões como instrumento pedagógico. O presídio de Ushuaia era descrito por muitos como um panóptico desumanizante, um espaço de tortura psíquica e isolamento extremo, onde o frio, a solidão e a repressão integravam uma experiência de apagamento da subjetividade. Relatos mencionam que até os criminosos mais perigosos viviam em constante sofrimento, e que a proposta de *ressocialização* raramente se concretizava na prática (García, 1988).

Una gran cantidad de talleres como zapatería, sastrería, carpintería, aserradero, fábrica de pastas, lavandería, gabinete antropométrico, fotografía, cuartel de bomberos, imprenta, banda de música, carpintería fina (ebanistería), biblioteca con más de 1200 volúmenes,

intenção explícita de “povoar a região para assegurar a soberania”, as autoridades decidiram construir o presídio de Ushuaia. Em 1902, iniciou-se a construção do “Presídio Nacional”. O local escolhido foi o mesmo onde estavam as construções temporárias, a leste da pequena cidade de Ushuaia, que naquele momento tinha cerca de 40 casas. A construção da prisão continuou até 1920 (tradução livre, 2025).

³⁹ Durante sua inspeção pelas escolas dos Territórios Nacionais austrais no ano de 1906, Juan B. Zubiaur propôs ao Conselho Nacional de Educação a criação de uma escola para adultos no presídio militar de Ushuaia. Na lista de materiais escolares para essa escola, como livro de leitura, Zubiaur solicitava 50 exemplares de ‘*El Nene*’ ou outro. (tradução livre, 2025).

escuela, farmacia y servicio médico, además de contar con teléfono y energía eléctrica. Todos estos servicios se extendían a la ciudad de Ushuaia⁴⁰ (Vairo, 1995, p. 91).

Inspirada em modelos europeus e nas ideias positivistas que influenciaram as reformas penais da época, a prisão de Ushuaia possuía oficinas de carpintaria, ferraria, impressão, mecânica e sapataria e outras atividades produtivas, além da oferta de instrução escolar básica para os detentos. De acordo com o autor as oficinas eram ministradas por um encarregado contratado para ensinar as tarefas aos prisioneiros, a ideia era deixá-los ocupados fazendo atividades úteis e que também os preparassem para quando fossem libertos.

De acordo com Vairo (1995), a administração do presídio achava importante fornecer aos presos uma preparação para quando se tornassem livres. Foi desta maneira que se resolveu organizar uma biblioteca e uma escola. Tratava-se de uma escola de ensino primário, os alunos assistiam as aulas após a jornada de trabalho diária, só podiam participar aqueles que tinham boa conduta e não estivessem sendo castigados. As classes não eram numerosas, em 1935, dos 538 presos, apenas 52 assistiam as aulas. A biblioteca da prisão ficava sob responsabilidade de um detendo. Vairo (1995) explica que, em 1932, o local contava com um acervo de 1.200 exemplares, alguns desses livros doados por ex-presidiários, somente os presos com boa conduta podiam pegar livros na biblioteca.

No ano de 1947, quando o Território Nacional se tornou uma Governadoria Marítima, o Presidente da Argentina na época, Juan Domingo Perón, ordenou o fechamento da prisão por *razões humanitárias*. As instalações foram transferidas para o Ministério da Marinha e, em 1950, a Base Naval foi estabelecida ali (Gaida, 2023). O prédio foi declarado Monumento Histórico Nacional em 1997, e o local foi transformado no Museu do Presídio, que preserva a história da prisão e seu impacto na região. Podemos compreender que a experiência penal da prisão de Ushuaia exemplifica a articulação entre colonização, trabalho forçado e educação no contexto latino-americano, evidenciando como o sistema prisional foi utilizado não apenas como instrumento de punição, mas também como meio de ocupação territorial e

⁴⁰ Grande quantidade de oficinas como sapataria, alfaiataria, carpintaria, serraria, fábrica de macarrão, lavanderia, gabinete antropométrico, fotografia, quartel de bombeiros, gráfica, banda de música, marcenaria, biblioteca com mais de 1200 exemplares, escola, farmácia, serviço médico, além de contar com telefone e energia elétrica. Todos esses serviços se estendiam à cidade de Ushuaia (tradução livre, 2025).

disciplinamento social. A exploração da força de trabalho dos presos na construção e manutenção da cidade, associada a uma educação seletiva e moralizadora, incorporava os detentos à lógica produtiva do Estado nacional em formação, sustentada pelo discurso de regeneração moral e progresso.

Entretanto, essa proposta *ressocializadora* revelou-se insuficiente diante das condições desumanas, do isolamento extremo e da repressão psíquica que caracterizaram a vida no presídio, desvelando o cárcere como aparelho de controle ideológico e material voltado à conformação dos sujeitos às exigências do capitalismo. O fechamento da prisão e sua posterior transformação em museu reforçam a complexa relação entre memória, violência e poder estatal, demonstrando que a experiência de Ushuaia não constituiu uma exceção, mas uma expressão concreta das dinâmicas históricas de dominação, exploração e resistência que permeiam o sistema penal latino-americano.

4.2.2 Sistema penal Mexicano: a remição da pena através da educação escolar

En todo caso, se veía a la inmoralidad como un freno para el progreso y desarrollo del país. En esta tarea fue importante la labor que desempeñó la educación, pero sobre todo, la que se lograba reproducir en el interior de los hogares, en las conversaciones, por medio de la opinión pública o la que se pregona desde el púlpito. Es decir, cualquier forma de transmisión, oral, escrita o práctica, de los valores, tenía cabida en ese México decimonónico donde la mayoría, por cierto, no asistía a la escuela⁴¹ (Briseño, 2005, p. 422).

Anterior a revolução de 1910 a política educacional porfiriana, inspirada nos ideais de ordem e progresso do governo de Porfirio Díaz⁴², articulava-se à consolidação do Estado laico e à tentativa de enfraquecer a influência da Igreja Católica, sem, contudo, romper totalmente com seus valores morais. Assim, o projeto educativo incorporava uma moral secular positivista, que buscava substituir a moral

⁴¹ Em todo caso, a imoralidade era vista como um obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento do país. Nessa tarefa, foi importante o papel desempenhado pela educação, mas sobretudo aquele que se conseguia reproduzir no interior dos lares, nas conversas, por meio da opinião pública ou o que era pregado do púlpito. Ou seja, qualquer forma de transmissão oral, escrita ou prática, de valores tinha lugar nesse México oitocentista, onde a maioria, aliás, não frequentava a escola (tradução livre, 2025).

⁴² Porfirio Díaz (1830–1915) foi militar e político mexicano, presidente de 1876 a 1911. Seu governo, conhecido como *Porfiriato*, caracterizou-se pela modernização econômica e estabilidade política, mas também pelo autoritarismo e pelas profundas desigualdades sociais que culminaram na Revolução Mexicana de 1910.

religiosa por uma ética cívica e produtiva. A educação deveria formar o *novo cidadão mexicano*, guiado pela racionalidade, pelo trabalho e pela obediência.

Briseño (2005), afirma que essa nova moral convivia com sobrevivências e rupturas em relação aos antigos preceitos religiosos, mas tanto os setores conservadores quanto os liberais compartilhavam a intenção de formar cidadãos moralmente virtuosos, homens e mulheres instruídos segundo padrões de conduta exigentes e adequados ao ideal de nação moderna. As fontes da época eram manuais de bons costumes, livros de moral, romances, periódicos e revistas que evidenciam o esforço de difundir um modelo de comportamento socialmente aceitável. No entanto, a literatura também revela um contraste entre a moral idealizada e as práticas cotidianas da população, mostrando que, apesar das normas impostas, havia certa flexibilidade nos costumes.

A educação teve papel central nesse processo, funcionando como instrumento de transmissão e reprodução dos valores morais promovidos pelo Estado liberal. Contudo, grande parte dessa educação moral se dava no âmbito doméstico, nas conversas cotidianas, na imprensa e nos sermões religiosos, num país em que a maioria da população ainda não frequentava a escola. Assim, a formação moral dos cidadãos no México porfiriano refletia tanto a influência do pensamento positivista quanto o entrelaçamento entre religião, política e educação na construção de uma identidade nacional moderna.

A educação foi vista como instrumento de redenção e progresso, destinada não apenas a instruir e alfabetizar, mas também a incutir valores morais e códigos de conduta que favorecessem o desenvolvimento do México, inspirados nos países civilizados. Como grande parte da população era analfabeta e não frequentava escolas, as autoridades utilizaram outros meios de difusão de valores para reforçar a moral e o civismo na sociedade (Briseño, 2005). Contudo, a aparente estabilidade e o progresso material do Porfiriato ocultavam uma realidade de profundas desigualdades sociais, repressão política e concentração de riquezas. Essa contradição entre modernização e exclusão gerou um crescente descontentamento entre camponeses, operários e intelectuais, culminando na Revolução Mexicana de 1910.

Em sua pesquisa intitulada: *30 años de educación: movimiento educativo de la Revolución Mexicana (1910-1940)*, Gabriela Martínez Eugenio, (2005) afirma que entre os anos de 1910 e 1940 representa uma fase decisiva na história do México,

caracterizada pelo fortalecimento e expansão da educação em diferentes níveis e modalidades.

A autora destaca que a economia mexicana nesse contexto era marcada pela persistência de estruturas agrárias tradicionais, ou seja, o México ainda tinha uma base econômica essencialmente rural e dependente da grande propriedade de terra. Entretanto, ao mesmo tempo, começava a ocorrer um forte processo de desenvolvimento capitalista, impulsionado pela entrada de capital estrangeiro, principalmente inglês, norte-americano e francês. Eugenio (2005), cita que as ideias positivistas também influenciaram na educação do país nesse período, baseando as políticas educacionais na razão e na ciência, nesse sentido, o positivismo se tornou em um fundamento indispensável para o suposto progresso do país.

A autora afirma que as condições laborais dos trabalhadores, principalmente em minas eram precárias, tanto pelos maus-tratos quanto pelos baixos salários, ela explica que, em muitos casos, os trabalhadores recebiam o pagamento em mercadorias, não em dinheiro. Essas mercadorias eram vendidas em armazéns controlados pelos próprios patrões, com preços mais altos que os de mercado, o que gerava endividamento constante. Essa dívida era herdada de geração em geração, tornando praticamente impossível que o trabalhador se libertasse economicamente. Diante dessa exploração, o proletariado mexicano começou a se organizar em defesa própria, primeiro por meio de sociedades mutualistas (grupos de ajuda mútua), e posteriormente por meio de cooperativas e sindicatos, que dariam origem às lutas operárias e ao movimento sindical no país (Eugenio, 2005).

Diante dessa exploração, o proletariado mexicano começou a se organizar em defesa própria, primeiro por meio de sociedades mutualistas (grupos de ajuda mútua), e posteriormente por meio de cooperativas e sindicatos, que dariam origem às lutas operárias e ao movimento sindical no país.

O Partido Liberal Mexicano (PLM), liderado por Ricardo Flores Magón e outros intelectuais radicais, foi um dos principais catalisadores do movimento revolucionário. Através de assembleias, rebeliões e da imprensa, o partido denunciava as condições de miséria, ignorância e opressão em que viviam as grandes massas populares sob o regime porfiriano. Essa atividade de agitação política e ideológica teve um papel essencial, criar consciência de classe entre os trabalhadores e camponeses, revelando as injustiças do sistema e convocando o povo à rebelião. O PLM difundiu ideias de liberdade, igualdade e transformação social, que inspiraram os primeiros

levantes e moldaram a base ideológica da Revolução de 1910. A parte do povo que não sabia ler também não ficou à margem da Revolução. Isso porque existia um meio acessível de informação e mobilização popular corrido, canções narrativas típicas do México, que misturavam poesia, música e relato histórico, esses corridos eram criações artísticas do próprio povo, transmitidos oralmente de boca em boca, impressos em folhas ou fixados em murais e cartazes. Eles relatavam os acontecimentos bélicos e políticos do momento, funcionando como uma forma de jornalismo popular (Eugenio, 2005).

A autora ressalta que essa mobilização ajudou a desintegrar o discurso legitimador da ditadura, despertando nos trabalhadores o desejo de mudança, emancipação e melhoria coletiva e individual, tanto nas condições materiais quanto nos valores sociais. O PLM através do seu próprio manifesto determinou:

1. Multiplicación de escuelas primarias.
2. Obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas de la República, sean del gobierno o particulares.
3. Declarar obligatoria la instrucción hasta la edad de catorce años, quedando al gobierno el deber de impartir protección en la forma que le sea posible a los niños pobres, que por su miseria pudieran perder los beneficios de la enseñanza.
4. Pagar buenos sueldos a los maestros de instrucción primaria.
5. Hacer obligatoria para todas las escuelas de la República, la enseñanza de los rudimentos de artes y oficios y la instrucción militar, y prestar preferente atención a la instrucción civil, que tan poco atendida es ahora⁴³ (Eugenio, 2004, p. 12).

Nesse período, consolidaram-se os primeiros projetos voltados a uma educação popular, concebida como instrumento de emancipação social e promovida pelo próprio povo. Além disso, houve significativo avanço institucional, com a criação e o desenvolvimento de organismos de ensino básico e superior que serviram de base para a nova política educacional do Estado revolucionário mexicano.

La primera obra educativa importante del movimiento armado, fue la creación de las escuelas rurales, con ellas, se pretendía que fueran la guía de las nuevas generaciones, orientadoras del pensar y

⁴³ 1. Multiplicação das escolas primárias. 2. Obrigação de ministrar ensino estritamente laico em todas as escolas da República, sejam públicas ou particulares. 3. Declarar obrigatória a instrução até os quatorze anos de idade, cabendo ao governo o dever de oferecer proteção, na medida do possível, às crianças pobres que, por sua miséria, pudessem perder os benefícios da educação. 4. Pagar bons salários aos professores do ensino primário. 5. Tornar obrigatório, em todas as escolas da República, o ensino dos rudimentos das artes e ofícios e da instrução militar, dando atenção preferencial à instrução civil, que até então era pouco valorizada (tradução livre, 2025).

enaltecedoras de la vida de la comunidad; los antecedentes de este tipo de enseñanza fueron las escuelas rudimentarias, donde se imponía la necesidad de mejorar las condiciones materiales y espirituales del pueblo mexicano⁴⁴ (Eugenio, 2005, p. 2).

Depois de anos de intensas lutas internas entre as diferentes facções revolucionárias, Venustiano Carranza, líder constitucionalista, assumiu o Poder Executivo e convocou o Congresso Constituinte, que elaborou e promulgou a Constituição de 1917. Essa Constituição foi um marco na história do México porque incorporou, pela primeira vez, direitos sociais, incluindo o direito à educação pública, laica e gratuita. Com ela, buscava-se integrar todos os membros das comunidades à vida nacional e iniciar a construção de um México moderno e igualitário (Eugenio, 2005).

Em termos de educação, o texto constitucional representou uma ruptura com o modelo elitista e clerical do período porfiriano, transferindo ao Estado a responsabilidade direta pela instrução e pela *formação cidadã*. Assim, a educação passou a ser entendida como instrumento de inclusão social e base do projeto de nação revolucionária.

Como parte del proceso mismo de la Revolución Mexicana surge el proyecto de educación rural como una de las mejores y más amplia alternativa de solución adecuada al contexto económico, social, político y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación del campesinado⁴⁵ (Eugenio, 2005, p. 50).

A *Ley de Educación Popular* de 1915, propunha uma educação voltada ao povo, com caráter prático e integral. Seu objetivo era aproximar o ensino das necessidades reais da população mexicana, especialmente das zonas rurais e trabalhadoras. Os planos de estudo deveriam incluir atividades manuais, corte e costura, e exercícios agrícolas, reforçando o ideal de uma educação útil, produtiva e ligada ao trabalho. Essa proposta refletia o espírito da Revolução Mexicana, que

⁴⁴ A primeira obra educacional importante do movimento revolucionário foi a criação das escolas rurais. Com elas, pretendia-se que servissem como guia das novas gerações, orientando o pensamento e enaltecendo a vida comunitária. Os antecedentes desse tipo de ensino foram as escolas rudimentares, nas quais se reconhecia a necessidade de melhorar as condições materiais e espirituais do povo mexicano (tradução livre, 2025).

⁴⁵ Como parte do próprio processo da Revolução Mexicana, surgiu o projeto de educação rural, considerado uma das melhores e mais amplas alternativas de solução adequada ao contexto econômico, social, político e cultural do México, com o objetivo de enfrentar e resolver os problemas da educação do campesinato (tradução livre, 2025).

buscava valorizar o trabalho como meio de dignificação social e transformação nacional (Eugenio, 2005).

No México pós-revolução, a educação popular tornou-se o pilar ideológico da política educacional do Estado, associando instrução, cidadania e coesão social. Essa concepção visava não apenas alfabetizar, mas formar sujeitos conscientes e patrióticos, capazes de sustentar o projeto de reconstrução moral e nacional iniciado pela Revolução Mexicana (Eugenio, 2005).

A revolução promoveu profundas transformações no campo dos direitos sociais, incluindo o sistema penal. A Constituição de 1917, que “foi a primeira do mundo a incorporar os direitos sociais como matéria constitucional” (Aparecida, 1986, p. 5), introduziu o princípio da ressocialização, atribuindo à educação um papel central na transformação dos sujeitos encarcerados.

No contexto prisional, de acordo com Ramírez (1999), as instituições tiveram um desenvolvimento marcado por ambivalências, de um lado, representava um avanço ao substituir a pena de morte, de outro, era utilizada de forma opressiva, servindo como instrumento para silenciar opositores de regimes ou autoridades, ou mesmo como meio de satisfazer vontades arbitrárias e interesses pessoais.

Conforme o autor, em 1916 momento em que se reuniu o Congresso Constituinte revolucionário, a situação prisional era crítica. Entre 1917 e 1964, ano em que teve início a reforma da Constituição Mexicana, o país promulgou novas legislações penais e ampliou significativamente o número de instituições prisionais. No entanto, esse esforço não foi suficiente para consolidar um sistema penitenciário estruturado e funcional, conforme os ideais da época, e ainda distantes de serem plenamente realizados atualmente.

Todavia, apesar desses avanços legislativos, a regulamentação da execução penal mexicana seguiu frágil e fragmentada. A aplicação concreta das penas privativas de liberdade, que já era o eixo central do sistema penal, carecia de normas e infraestrutura adequadas. A realidade das prisões era marcada por condições precárias, superlotação e ausência de critérios classificatórios. Por exemplo, o artigo 18 da Constituição Federal Mexicana de 1917 que trata do sistema penitenciário do país determina que:

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, **del trabajo, la capacitación** para el mismo, **la educación**, la salud y el deporte como medios para lograr la

reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto⁴⁶ (México, 1971, p. 22, grifo nosso).

De acordo com Cisnero (2015), a educação no sistema prisional do México é adotada como um princípio orientador do tratamento penitenciário, que está presente na *Ley de Ejecución de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado de México*/Lei de execução de penas privativas e restritivas de liberdade do Estado do México, e estabelece limites para o comportamento dos sujeitos por meio de variáveis de controle.

Esta idea de tratamiento que ha sido vista como progresista y como un modelo de castigo humano, en realidad tiene puntos de colisión entre su práctica cotidiana, su contenido, su intención y la idea que la sociedad tiene de este modelo. De ahí, que la idea de tratamiento en tanto dispositivo para la readaptación social del sentenciado sea vista por una gran cantidad de sistemas penitenciarios en todo el mundo, como una estrategia de control apoyada en el despliegue de una amplia gama de programas en materia educativa, que se encuentran diversificados en los niveles de educación básica, secundaria, bachillerato, profesional, tecnológica, de capacitación y adiestramiento para el trabajo y actividades deportivas y culturales⁴⁷ (Cisnero, p. 36, 2015).

O *tratamento penitenciário* que, embora frequentemente apresentado como um modelo progressista e humanizado de punição, revela, na prática, uma série de contradições. Há uma clara tensão entre o discurso oficial, que exalta os programas de *readaptação social*, e a realidade cotidiana do sistema prisional, onde se observa uma colisão entre os objetivos declarados, os conteúdos oferecidos, as intenções

⁴⁶ O sistema penitenciário será organizado com base no respeito aos direitos humanos, no trabalho, na capacitação para o trabalho, na educação, na saúde e no esporte como meios para alcançar a reinserção do sentenciado na sociedade e evitar que volte a delinquir, observando os benefícios que a lei lhe confere. As mulheres cumprirão suas penas em locais separados daqueles destinados aos homens para esse fim (tradução livre, 2025).

⁴⁷ Essa ideia de tratamento, que tem sido vista como progressista e como um modelo de punição humana, na realidade apresenta pontos de colisão entre sua prática cotidiana, seu conteúdo, sua intenção e a ideia que a sociedade tem desse modelo. Daí decorre que a ideia de tratamento, enquanto dispositivo para a readaptação social do sentenciado, seja vista por uma grande quantidade de sistemas penitenciários ao redor do mundo como uma estratégia de controle, apoiada no desenvolvimento de uma ampla gama de programas na área da educação. Esses programas estão diversificados nos níveis de educação básica, secundária, ensino médio, superior, técnico, de capacitação e treinamento para o trabalho, além de atividades esportivas e culturais (tradução livre, 2025).

institucionais e a percepção social desse modelo. A proposta de tratamento é, muitas vezes, apropriada pelos sistemas penitenciários como uma estratégia de controle social, sustentada por uma ampla gama de programas educativos, que vão desde a educação básica até cursos profissionalizantes, atividades culturais e esportivas.

Contudo, apesar da diversidade dessas ações, sua função principal nem sempre é a emancipação do sujeito privado de liberdade, mas sim sua docilização e adaptação aos padrões desejados pela instituição. A educação no caso mexicano, é instrumentalizada como um mecanismo de disciplina e exploração, servindo para manter a ordem dentro da prisão e reduzir possíveis tensões. Ainda que esses programas guardem semelhanças com os existentes no meio externo, no que se refere à organização curricular, critérios de avaliação e certificação, o ambiente carcerário impõe limites significativos ao seu alcance, tanto no aspecto pedagógico quanto no político.

De acordo com Cisnero (2015), a origem da educação correcional no Estado do México remonta a 1871, com a criação de cursos noturnos para adultos no Instituto Literário⁴⁸. Esses cursos contemplavam três disciplinas, *elementos de matemática, desenho e deveres sociais*, esta última abordando conteúdos de *moral, urbanidade, higiene*, além das Constituições Política Nacional e local. Entretanto, foi apenas em 2 de maio de 1872 que a instrução formal dos presos com objetivos moralizadores e utilitários teve início, a partir da aprovação do Congresso local.

Tal iniciativa, vale dizer, partiu do licenciado Alberto García, responsável pela criação de escolas dentro das prisões, voltadas à oferta de educação primária aos reclusos. O segundo artigo do decreto estabelecia como obrigatória a frequência escolar, inclusive para aqueles que já possuíam níveis superiores de escolarização. A justificativa para a aprovação da medida baseava-se na ideia de que, quanto mais o indivíduo desenvolvesse sua inteligência e aprofundasse seus conhecimentos sobre o bem e o mal, mais preparado estaria para cumprir as leis e ajustar sua conduta, por meio da normatização educativa.

De acordo com Torres (2017) o México foi o primeiro país da América Latina a utilizar a educação na prisão para remir parte da pena de privação de liberdade em 1971, “Ela foi inspirada por uma iniciativa espanhola, que permitiu reduzir o tempo de

⁴⁸ O Instituto Literário do Estado do México foi fundado em 1828, na cidade de Toluca, com o objetivo de oferecer formação acadêmica nas áreas de humanidades, ciências e artes. Funcionou como uma das principais instituições de ensino superior da região durante o século XIX.

prisão por meio do trabalho de pessoas presas, em 1937” (Torres, 2017, p 63). A influência do modelo europeu, especialmente da Espanha, evidencia o quanto a legislação penal latino-americana foi moldada por referências externas, muitas vezes associadas a contextos autoritários e de controle social. A transposição desse modelo para o campo educacional, ainda que represente um avanço legal e humanitário, carrega consigo uma ambiguidade importante, por um lado, reconhece a educação como instrumento de transformação e formação, por outro, subordina-a à lógica da punição e da meritocracia penal, atribuindo à educação um papel de moeda de troca, e não de direito fundamental.

A trajetória do sistema prisional mexicano reflete as contradições estruturais do Estado burguês latino-americano, que buscava afirmar-se como moderno e civilizado, mas operava sob lógicas herdadas do colonialismo e da repressão oligárquica. As reformas jurídicas e os códigos penais desse período revelam a tentativa do Estado de organizar a repressão de maneira mais *racional*, especialmente com a criação de órgãos voltados à prevenção e reabilitação. Contudo, sob a aparência de modernização penal, permaneciam práticas arcaicas de encarceramento e exclusão.

A abolição da pena de morte e a institucionalização de medidas como a visita íntima representam avanços pontuais, mas não suficientes para alterar a essência punitivista e disciplinadora do sistema. A predominância da pena privativa de liberdade e a permanência de prisões em condições sub-humanas revelam que o Estado continuava a utilizar o cárcere como instrumento de controle das parcelas mais vulneráveis da sociedade, especialmente dos setores marginalizados pelo modelo de desenvolvimento capitalista dependente adotado pelo México.

Em suma, embora o período tenha sido marcado por importantes mudanças legislativas e por um discurso oficial voltado à *ressocialização* através da educação popular, na prática o sistema penal continuou a operar com base em lógicas excludentes, seletivas e repressoras, revelando os limites do reformismo jurídico frente às contradições de classe que estruturam o próprio Estado. Na década de 1920, momento pós-revolução, surgiram programas de alfabetização, cursos profissionalizantes e atividades artísticas nos presídios. Ao contrário da experiência argentina essencialmente disciplinar, o modelo mexicano buscava formar cidadãos produtivos e ideologicamente alinhados ao projeto nacional-revolucionário. Ainda assim, a função da prisão como espaço de contenção de sujeitos subalternos permaneceu intacta. Com isso, a educação no sistema prisional mexicano é

concebida como um espaço de disputa entre as funções repressiva e formativa da pena.

4.3 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

A análise da prisão de Auburn, em Nova York, da experiência Argentina e do contexto mexicano permite compreender que as políticas de trabalho e educação no sistema prisional estão historicamente vinculadas aos processos de consolidação do Estado moderno e às transformações do modo de produção capitalista. Em todos os casos examinados, o cárcere não se limita a um espaço de punição, mas constitui-se como instrumento de organização da força de trabalho, de disciplinamento social e de gestão das contradições inerentes à ordem econômica vigente.

No modelo de Auburn, estruturado no século XIX, o trabalho prisional assume centralidade em um contexto de consolidação do capitalismo industrial nos Estados Unidos. A disciplina do silêncio, a divisão rigorosa do tempo e a organização coletiva do trabalho reproduzem, no interior da prisão, a lógica fabril emergente. A pena passa a operar como mecanismo de formação de sujeitos ajustados à racionalidade produtiva, articulando punição e produtividade. A prisão moderna, nesse sentido, integra o movimento mais amplo de constituição de um Estado que regula e disciplina as classes trabalhadoras no processo de expansão industrial.

Na Argentina, a incorporação do trabalho e, posteriormente, da educação no sistema prisional ocorre no interior de um projeto de modernização estatal vinculado à consolidação do Estado nacional e à inserção dependente do país na economia capitalista internacional. A promessa de regeneração moral e reinserção social convive com a necessidade de controle das classes populares urbanas e rurais, especialmente em momentos de intensificação dos conflitos sociais. O cárcere, assim, opera como mediação entre ordem e progresso, articulando disciplina, moralização e adequação ao trabalho como fundamentos da política penal.

No México, a Revolução Mexicana (1910–1920) introduz um marco decisivo ao reconfigurar o discurso político em torno da justiça social e dos direitos sociais, consagrados na Constituição de 1917. Contudo, a incorporação formal desses princípios não elimina as desigualdades estruturais nem as tensões decorrentes da inserção do país na dinâmica capitalista dependente. O sistema prisional, mesmo sob o ideário revolucionário, mantém a função de controle social, especialmente diante

das disputas políticas e da instabilidade econômica. A educação e o trabalho no cárcere passam a ser mobilizados como instrumentos de regeneração e reconstrução do sujeito, mas permanecem condicionados às limitações estruturais do desenvolvimento desigual.

Ao longo do século XX e, sobretudo, sob a hegemonia do neoliberalismo nas últimas décadas, observa-se um aprofundamento dessas contradições. A racionalidade neoliberal, marcada pela redução do papel social do Estado, pela austeridade fiscal e pela centralidade do mercado, redefine as políticas sociais e penais. Em diferentes contextos nacionais, a expansão do encarceramento e o fortalecimento do aparato punitivo coexistem com a retração de investimentos públicos e a precarização das políticas educacionais. O trabalho prisional tende a assumir caráter cada vez mais instrumental, vinculado à redução de custos e à utilização de mão de obra barata, enquanto a educação é frequentemente subordinada à lógica da empregabilidade e da responsabilização individual.

Desse modo, apesar das especificidades históricas de Auburn, da Argentina e do México, industrialização norte-americana, modernização estatal argentina e reorganização pós-revolucionária mexicana, verifica-se um fundamento comum: o cárcere integra a totalidade das estratégias estatais de gestão da questão social. Trabalho e educação, longe de serem políticas neutras ou exclusivamente humanizadoras, configuram-se como mediações contraditórias, atravessadas pela tensão entre direito e controle, emancipação e adaptação à ordem vigente.

Conclui-se, portanto, que as políticas de trabalho e educação no sistema prisional devem ser compreendidas como expressões históricas das formas assumidas pelo Estado em cada etapa do desenvolvimento capitalista, do liberalismo industrial ao neoliberalismo contemporâneo. Em todos os contextos analisados, a promessa de regeneração e reinserção social revela-se limitada pelas determinações estruturais que produzem e reproduzem desigualdades, fazendo do cárcere um espaço privilegiado de administração das contradições sociais. Essas transformações também se refletem no conjunto de documentos e normativas internacionais que, ao longo do tempo, passaram a orientar as políticas voltadas às pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, apresenta-se a seguir um quadro síntese com alguns dos principais marcos normativos mobilizados no percurso histórico analisado nesta pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

5 A ESCOLARIZAÇÃO DE PRESOS NO BRASIL

Para analisarmos o processo histórico legislativo do trabalho no sistema prisional brasileiro, foram selecionadas como fontes de obtenção de dados, os seguintes documentais principais: o Código Criminal do Império, de 1830; O Código Penal da República, de 1890, o Código Penal vigente, de 1940; a Lei de Execução Penal (LEP), promulgada em 1984; bem como, a Constituição Federal (CF) de 1988. Tais dispositivos formam a base normativa que expressa a evolução do pensamento penal e educacional do país, especialmente no que tange à população privada de liberdade.

A CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representa um marco fundamental ao reconhecer a educação como direito de todos (art. 205) e ao garantir o respeito à integridade física e moral das pessoas presas (art. 5º, XLIX). Ao introduzir a dignidade da pessoa humana como fundamento da ordem jurídica, a CF amplia o conceito de cidadania, incorporando o preso como sujeito de direitos. Assim, sua análise é essencial para compreender as bases normativas que sustentam as políticas de educação e trabalho na prisão, especialmente quando se trata da remição da pena por estudo, da oferta de ensino formal e da formação profissional como instrumentos de mobilidade social e reconstrução da cidadania.

Por fim, foram examinadas fontes bibliográficas e documentais de países como Estados Unidos, Inglaterra e Itália, cujas legislações e políticas penais exerceram influência direta sobre a construção normativa brasileira. Tais modelos contribuíram para a conformação de práticas de controle social e participação social após medidas de restrição e /ou privação de liberdade, especialmente no que se refere à institucionalização da educação escolar nas prisões como mecanismo de mobilização social e gestão da população carcerária.

Com base nessa compreensão, o próximo passo a ser seguido é a análise documental das principais fontes legais e institucionais supracitadas, o que será feito no capítulo seguinte, a fim de identificar e discutir de que formas esses dispositivos vêm sendo implementados, reinterpretados e, em alguns casos, negligenciados no

contexto prisional. A análise busca também compreender os sentidos atribuídos à educação nas prisões, com isso, esperamos evidenciar as tensões e contradições entre o discurso jurídico e a realidade prática do sistema prisional, sobretudo no contexto neoliberal, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os avanços normativos e os desafios persistentes no campo da educação para pessoas privadas de liberdade, tanto no Brasil quanto em experiências internacionais.

O primeiro Código elaborado para orientar o sistema prisional brasileiro foi sancionado no período Imperial. O Código Criminal do Império de 1830 foi o primeiro a regulamentar o sistema prisional brasileiro e previa o trabalho forçado como forma de punição, sem qualquer menção à educação, o trabalho era compreendido como mecanismo disciplinar e exemplar, voltado à manutenção da ordem social.

A pena de prisão com trabalho, obrigará aos réos a occuparem-se diariamente no trabalho, que lhes fôr destinado dentro do recinto das prisões, na conformidade das sentenças, e dos regulamentos policiaes das mesmas prisões (*Sic!*) (Brasil, 1830, artigo 46).

Verifica-se, assim, que os réus condenados sob a orientação desse código, eram punidos com o trabalho forçado dentro das prisões de acordo com suas sentenças, que variavam de seis meses à prisão perpétua. A pena associada ao trabalho também substituía a pena de galés para aqueles menores de 21 anos e maiores de 60 anos. Caso o condenado estivesse cumprindo a pena de galés e chegasse em terra aos 60 anos, a pena seria substituída pela pena de prisão com trabalho (Brasil, 1830).

Havia ainda a suspensão dos direitos políticos do réu, que permanecia impedido de exercê-los durante todo o período de cumprimento da sentença. “[...] o Código de 1830 visava apenas punir quem cometia algum crime e era condenado, com objetivo de dar exemplos à sociedade e manter a ordem pública” (Cunha, 2024, p. 54). Nesse contexto, é possível identificar que o Código contava, em sua estrutura, com ideias humanistas e liberais da Europa e América do Norte, representando um avanço em relação às penas das Ordenações Filipinas. O código buscou garantir direitos e garantias individuais, embora tenha mantido a escravidão e apresentado contradições, como a aplicação de penas mais severas para alguns crimes.

Nas palavras de Alvarez, Salla e Souza:

[...] a organização jurídico-política que foi sendo constituída, nas primeiras décadas do período imperial, ainda mesclava ideias que estavam em debate na Europa e nos Estados Unidos com aspectos da herança colonial. No campo penal, as concepções sobre os crimes e as formas de punição são bastante reveladoras dessa tensão que se mantém ao longo do Império. Uma das novidades, sem dúvida, foi o Código Criminal de 1830 que, ao adotar a pena de prisão com trabalho, introduzia uma nova concepção em termos de punição. Mas nem por isso o Código deixou de contemplar formas já consideradas arcaicas de punição, como a pena de morte, as galés e a prisão perpétua (Alvarez; Salla; Souza, 2003. p. 2).

Além disso, precisamos compreender essa medida dentro dos contextos das contradições sistema escravista vigente no país, onde a maior parte da população negra, escravizada ou recém-liberta, era mantida à margem do acesso à educação e aos direitos civis básicos. “praticamente metade de todas as penas previstas, se refere ao encarceramento [...] com trabalho, que aproxima as noções de punição, retribuição, educação e domesticação” (Pinto, 2016, p. 4).

Isso significa que, embora naquele contexto houvesse formalmente o discurso da *ressocialização*, a aplicação na prática era seletiva e funcional à ordem dominante, servindo mais como elemento legitimador do poder punitivo do Estado do que como uma efetiva política de emancipação. O discurso humanitário funcionou como um verniz ideológico, reforçando a manutenção das desigualdades sociais sob o pretexto da cidadania plena. Além disso, a normativa não previa a educação como parte do processo de *mobilização social* da pessoa presa, mas pensava a *regeneração* do preso através da moral e da disciplina.

Tal sistema vigorou até a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, quando o contexto histórico-social e político instaurado com a queda do regime monárquico e a instituição de um governo provisório republicano exigiram uma reorganização institucional e jurídica do país. Com isso, o antigo Código Penal do Império, era visto como obsoleto e incompatível com os ideais do novo regime.

Assim, um ano após a Proclamação da República, foi sancionado em 1890 o novo Código Penal, pelo decreto n.º 847, de 11 de outubro, substituindo o Código Criminal de 1830. O Código refletiu o contexto pós-abolição e a emergência de uma nova ordem social marcada pela exclusão dos negros libertos e pobres. Sob influência do positivismo, o trabalho foi mantido como instrumento de disciplina, e a legislação criminalizou práticas populares como vadiagem, capoeiragem e curandeirismo (Nucci, 2014; Alvarez; Salla; Souza, 2003).

Por isso mesmo, muitos autores interpretam o este código como um mecanismo de *recriminalização* do negro liberto, agora sob a forma de controle penal e repressão social. O fim do século XIX foi também um momento de transição econômica, a economia brasileira começava a se integrar ao capitalismo internacional, com foco na expansão cafeeira, urbanização e início da industrialização. O novo regime republicano precisava garantir ordem e disciplina social para permitir essa modernização econômica e reforçar a ordem necessária ao progresso capitalista.

Por sua vez, o crime foi estabelecido como a “violação imputável e culposa da lei penal, e a contravenção, como fato voluntário punível que consiste unicamente na violação, ou na falta de observância das disposições preventivas das leis e dos regulamentos” (Brasil, 1890, p. 2664). Além disso, o Livro 1 delimitava o alcance do código, que compreendia todos os indivíduos responsáveis por algum crime no território brasileiro, sem distinção de nacionalidade, e aqueles que regressassem ao país, espontaneamente ou por extradição, tendo cometido, no exterior. Trazia como penas, as seguintes:

Artigo 43. As penas estabelecidas neste código são as seguintes:

- a) **prisão celular;**
- b) banimento;
- c) reclusão;
- d) prisão com trabalho obrigatório;
- e) prisão disciplinar;
- f) interdição;
- g) suspensão e perda do emprego público, com ou sem habilitação para exercer outro;
- h) multa (Brasil, 1890, artigo 43).

Percebe-se, assim, certo avanço com relação ao código anterior, sendo excluídas as penas de morte, galés, açoite e prisão perpétua, seguindo uma orientação expressa em atos anteriores promulgados no início do período republicano, como o decreto n.º 774, de 20 de setembro de 1890, que extinguiu a pena de galés e reduziu as penas perpétuas a no máximo 30 anos (Salla; Alvarez; Souza, 2003).

Essa codificação representou, na prática, um mecanismo de controle social e racial, convertendo a liberdade conquistada em nova forma de subordinação penal. Batista (2011), aponta que o Código de 1890 legitimou a criminalização dos pobres sob a aparência de neutralidade jurídica. Nesse sentido, a promessa de cidadania plena convivia com a prática de encarceramento seletivo, consolidando um sistema penal que reforçava as hierarquias de classe e raça. No entanto, a legislação mostrou-

se insuficiente para enfrentar os desafios impostos pelas transformações sociais, econômicas e políticas do período, revelando os limites do projeto penal republicano. Além disso, o texto legal previa, por exemplo, que os condenados pudessem dedicar-se a atividades laborais e instrução elementar como parte de sua pena, sugerindo uma preocupação inicial com a reabilitação moral do indivíduo. No entanto, essas menções eram incipientes, genéricas e desprovidas de mecanismos concretos de implementação, revelando uma fragilidade estrutural que limitava sua efetividade (Batista, 2011).

Esse descompasso entre o ideal normativo e a realidade social marca uma das principais contradições do projeto penal republicano. Isso porque as ideias instauradas no Código não tinham base material nem intenção real, funcionando como peça de legitimação do encarceramento seletivo.

É nesse contexto que se insere a criação da Colônia Penal de Dois Rios, fundada oficialmente em 1932, na Ilha Grande (RJ). Esse espaço não foi apenas uma prisão, foi a concretização das ideias forjadas décadas antes, um projeto de isolamento e regeneração pelo trabalho, em um ambiente controlado e distante do convívio social. A colônia penal seguia os moldes das teorias positivistas de criminologia e antropologia criminal, baseando-se na ideia de que o criminoso era um ser a ser reeducado por meio da disciplina e do trabalho forçado. Os internos eram submetidos a rotinas rígidas, com divisões por periculosidade, castigos corporais, regras morais e atividades laborais voltadas à autossuficiência do presídio (Batista, 2001).

Mais tarde conhecida como Instituto Penal Cândido Mendes (IPCM), a instituição passou por diferentes administrações e reformas, sendo frequentemente apresentado como modelo de regeneração moral e disciplinar. Além de separar o *criminoso* da sociedade, a colônia buscava normatizar comportamentos e punir condutas que ameaçavam a ordem estabelecida.

Como destaca Xavier (2009) e Benedito (2017), a proposta de regeneração na Ilha Grande não passava de um eufemismo para a institucionalização da exclusão, revelando que o discurso humanitário servia apenas como fachada de legitimação. A realidade era de castigos físicos, isolamento, vigilância permanente e um cotidiano marcado pela precariedade e pela violência simbólica e material. Sobre o assunto, Lima (2013, p. 88) aponta “que o sistema penal brasileiro carrega, desde sua

formação, um “caráter disciplinador, mais preocupado com a contenção de populações perigosas do que com a justiça penal propriamente dita”.

A Colônia Penal de Dois Rios ilustra com precisão essa herança, funcionando como um laboratório de experimentação penal, onde se testavam técnicas de sujeição, castigo e domesticação do indivíduo. Ela cumpria não só uma função punitiva, mas também política, pois removia do espaço urbano os sujeitos considerados perturbadores da ordem.

Por outro lado, apesar da ausência de legislação específica que normatizasse a educação nas prisões à época, registram-se iniciativas como alfabetização, acesso a biblioteca e oficinas de trabalho. Presos famosos, como Graciliano Ramos, relataram em obras como *Memórias do Cárcere*, a existência de círculos de leitura, debates políticos e mesmo trocas intelectuais entre detentos, sobretudo durante os anos de repressão a militantes políticos. “O Coletivo organizara uma pequena biblioteca desordenada, brochuras circulavam nos cubículos, entre elas a narrativa medonha que eu não gostava de mencionar” (Ramos, 2022, p. 139).

Ainda segundo o autor:

O Código previa ainda a reabilitação pelo trabalho, sendo assim tanto a Casa de Detenção como a Casa de Correção, na região Central do Rio de Janeiro, não se encontravam em condições de ofertar nem mesmo alojamento para a quantidade de Presos alcançados pela repressão. Então, o Governo brasileiro tomou a medida de criar, em 1894, a Colônia Correccional de Dois Rios (CCDR), em Ilha Grande. Entretanto, passando a receber indiscriminadamente crianças, homens e mulheres todos condenados por contravenção (Ramos, 2022, p. 139).

A criação da Colônia simboliza uma tentativa de resolver a superlotação carcerária por meio do isolamento e do trabalho, mas na prática, acabou por reforçar a marginalização e a violência institucional, inclusive contra grupos vulneráveis como crianças e mulheres. A Colônia foi extinta pela Lei n.º 2.601 de 14 de setembro de 1955 e no ano seguinte foi inaugurado o Instituto Penal Cândido Mendes.

De acordo com Martins (2023), às características do IPCM, que era localizado em uma ilha, tinha a infraestrutura precária e era considerada uma prisão de segurança máxima, os presos eram submetidos a um regime marcado pelo rigor do castigo. Fundamentava-se, assim, uma lógica de condenação moral do indivíduo, na qual a dor era convertida em punição, compreendida como consequência justa pela prática de um crime. Ainda que os próprios presos organizassem atividades

educativas, como leitura e rodas de conversa, o IPCM estava distante de ser uma instituição que abarcava a educação e o ensino como instrumentos do processo penal e de mobilidade social do preso.

No estado de São Paulo, foi fundado o presídio chamado de Colônia Correccional da Ilha dos Porcos, em 1908, e posteriormente reorganizado como Instituto Correccional da Ilha Anchieta, em 1934. Essa instituição foi concebida sob a lógica da disciplina e do trabalho forçado como instrumentos de correção. Foi criada com o objetivo de “atender aos propósitos de reabilitação social e de reeducação, fazendo com que a arquitetura minimizasse a ideia de confinamento principalmente em relação à forma e disposição dos pavilhões, como também na ausência de altos muros” (Horta, 2013, p. 39). Inserido no projeto chamado *Educandário da ilha de Anchieta* destinava-se à internação de jovens, reproduzindo práticas que buscavam aliar castigo, vigilância e instrução.

Havia oficinas, como padaria e carpintaria, além de uma rígida rotina de trabalho coletivo, o que era interpretado pelas autoridades como forma de *educar através trabalho*. De acordo com Ferreira (2018) e Oliveira (2009) buscava-se superar os delitos por meio da reclusão, do trabalho agrícola, educação moral, higiene, saúde física, quaisquer agressões corporais eram proibidas. No regulamento da instituição era determinado a divisão do período de 24 horas, sendo oito horas para o trabalho, oito horas para se dedicar a instrução, higiene e alimentação, e oito horas para repousar (Horta, 2013).

Embora tanto o IPCM quanto o presídio da Ilha Anchieta tenham implementado práticas voltadas à leitura, instrução religiosa, à moralização e ao trabalho como instrumentos centrais para a *reeducação* dos presos, a presença da oferta de uma educação formal e organizada estiveram sempre ausente nessas instituições. Essas iniciativas, ainda que apresentadas como programas educativos, foram majoritariamente orientadas pela lógica do controle social e da disciplina, tendo como foco a adaptação dos sujeitos encarcerados às normas e valores hegemônicos.

A ausência de uma legislação específica que regulamentasse o ensino no sistema prisional da época, contribuiu para que tais práticas permanecessem pontuais, e submetidas a uma perspectiva moralista e punitiva, em vez de promoverem efetivamente o direito à educação como instrumento de emancipação e transformação social. Assim, mesmo com tentativas isoladas de alfabetização ou

formação, o que predominou foi um modelo *educacional* que reforçava a hierarquia social vigente e a função punitiva do Estado.

Com o crescimento das tensões sociais, políticas e jurídicas que se desenrolaram ao final do século XIX e início do século XX, a revogação do código republicano de 1890 e a elaboração de uma nova legislação penal foram inadiáveis. “Para conter as massas empobrecidas, sem trabalho e jogadas à própria sorte, o neoliberalismo precisa de estratégias globais de criminalização e de políticas cada vez mais duras de controle social: mais torturas, menos garantias, penas mais longas” (Batista, 2011, p. 28). Toda essa movimentação refletia a necessidade de adaptação a uma realidade nacional em profunda transformação, marcada por mudanças socioeconômicas aceleradas, desafios ao Estado e influências de correntes doutrinárias penais internacionais.

O cenário urbano, especialmente nas capitais Rio de Janeiro e São Paulo, evidenciava tensões sociais crescentes, o aumento da criminalidade, o crescimento de favelas, o surgimento dos movimentos operários e a intensificação dos conflitos sociais impunham ao Estado a necessidade de respostas mais eficazes e modernas. O Código Criminal da República de 1890, elaborado às pressas, foi alvo de duras críticas por sua orientação insuficientemente detalhada, conforme observa Duarte (1999), e revelava-se inadequado para responder aos desafios da ordem pública no início da República.

Paralelamente, o avanço do pensamento jurídico penal internacional, sobretudo das codificações europeias, influenciou a comunidade jurídica brasileira. Autores como Luigi Ferri e Cesare Beccaria renovavam as discussões sobre proporcionalidade da pena, garantias processuais e a necessidade de um sistema penal mais racional e humanitário (Batista, 2001). O Brasil precisava, assim, inserir-se nessa nova conjuntura, modernizando seu aparato jurídico para adequá-lo aos princípios do direito penal contemporâneo.

No plano político, a chegada do Estado Novo em 1937, com o regime autoritário de Getúlio Vargas, acentuou a centralização do poder e o controle social. O próximo Código Penal foi elaborado num contexto de forte repressão a movimentos sociais e opositores políticos, refletindo uma tensão entre a necessidade de legitimar direitos e garantir mecanismos eficazes de repressão. Conforme Donadeli (2016), o novo código penal é fruto de um movimento autoritário no Brasil, e sua vigência visava garantir os interesses dos grupos dominantes da época.

Dentro desse contexto, a promulgação do Código Penal de 1940⁴⁹ representaram o desfecho de um processo histórico em que o sistema penal brasileiro tentou se adaptar às exigências de uma sociedade em transição, incorporando princípios jurídicos modernos, ao mesmo tempo em que se alinhava a um projeto político autoritário. Essa dualidade marcou profundamente a legislação penal brasileira e influenciou sua aplicação até os dias atuais (Batista, 2011).

Foi também com a promulgação dessa normativa, que o trabalho e a educação passaram a ser *compreendidos* também como instrumentos voltados à participação social após medidas de restrição e /ou privação de liberdade do apenado, sendo inseridos no contexto da execução penal como direito e se tornou uma força ideológica no debate relacionado ao sistema prisional.

O CP de 1940 determina as regras para cada regime da pena do condenado⁵⁰, incluindo questões como as atividades laborais que poderão ser realizadas em cada etapa. No regime fechado o Código determina que o condenado pode trabalhar no período diurno e no período noturno permanece em isolamento., conforme exposto em seu artigo 34, §1º:

Artigo 34 - O condenado será submetido, no início do cumprimento da pena, a exame criminológico de classificação para individualização da execução.

§ 1º **O condenado fica sujeito a trabalho no período diurno e a isolamento durante o repouso noturno.** (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

§ 2º O trabalho será em comum dentro do estabelecimento, na conformidade das aptidões ou ocupações anteriores do condenado, desde que compatíveis com a execução da pena.(Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

§ 3º O trabalho externo é admissível, no regime fechado, em serviços ou obras públicas (Brasil, 1984, artigo 34, grifos nossos).

⁴⁹ Atualmente, o Código Penal brasileiro de 1940, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, é a principal legislação penal do Brasil. Ele define crimes e estabelece as penas e medidas de segurança aplicáveis. O código passou por várias alterações ao longo do tempo, sendo a mais significativa a reforma ocorrida com a Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984.

⁵⁰ No Brasil, a Lei de Execução Penal prevê três regimes de cumprimento de pena privativa de liberdade: fechado, que deverá ser cumprido em estabelecimento de segurança máxima ou média, com reclusão integral, semiaberto em colônia agrícola, industrial ou similar, com possibilidade de saídas autorizadas para trabalho ou estudo, e aberto que será cumprido em casa de albergado ou sob condições específicas, com maior autonomia e fiscalização. A progressão entre os regimes depende do tempo cumprido da pena e do bom comportamento carcerário, entre outras questões jurídicas (Brasil, 1984).

Ademais, o trabalho estabelecido dentro da instituição prisional é distribuído de acordo com as aptidões ou em ocupações em que o sujeito já tenha experiência e o trabalho externo no regime fechado é admitido, porém, apenas em obras públicas (Brasil, 1940). Já o regime semiaberto no Brasil, previsto no artigo 35 do Código Penal e regulamentadas pela LEP. Estabelece que o apenado deve trabalhar ou estudar durante o dia, com retorno obrigatório à unidade prisional à noite, e enfatiza que o regime se baseia na autodisciplina e no senso de responsabilidade da pessoa presa. No entanto, essa formulação jurídica, ao ser analisada criticamente, revela limites estruturais e ideológicos profundos.

Para começar, a ideia de que o regime semiaberto depende da *autodisciplina* individual transfere para o sujeito a responsabilidade pelo alcance da sua cidadania plena, ocultando os condicionantes estruturais da exclusão social e penal. Como aponta Silva e Almeida (2025), “[...] o sistema penal que se torna um instrumento de controle social das classes mais pobres, enquanto as elites econômicas continuam a se beneficiar de um sistema que perpetua a desigualdade e a injustiça social”. Assim, exigir do apenado, comprovação de emprego ou matrícula em cursos, sem que o Estado ofereça suporte real para isso, é uma exigência formal que não encontra respaldo na realidade concreta.

Além disso, o regime semiaberto, mesmo com sua aparente flexibilidade, continua pautado pela lógica do confinamento, da vigilância e da contenção disciplinar, especialmente com a manutenção do recolhimento noturno e nos fins de semana. Como argumenta Prado:

Temos, então, um reforço do encarceramento que passa a ser a principal preocupação do sistema e não mais a busca da ressocialização, pois ela está comprovadamente falida. O raciocínio é de que, com mais prisões, reduz-se o efeito do crime e da violência, sem qualquer tipo de meta social concreta. O que se busca é prender o criminoso perigoso e fiscalizar aqueles de baixa periculosidade (Prado, 2012, p. 48).

Precisamos também compreender a estrutura legal que sustenta o regime semiaberto. Ainda que a LEP traga avanços formais, o fundamento legal da pena e dos regimes ainda remonta ao Código Penal de 1940, elaborado durante o Estado Novo. Isso evidencia o caráter conservador e repressivo da matriz penal brasileira, que se atualiza sem romper com suas origens históricas excludentes.

As questões relacionadas às atividades laborais no CP são mencionadas em seis ocasiões e podem ser categorizadas em três funções distintas: como direito, como pena e como requisito para obtenção de benefício. Na condição de direito, o trabalho é previsto nos regimes fechado e semiaberto. Quando aparece como forma de pena, o trabalho se manifesta na modalidade de Prestação de Serviços à Comunidade, onde o sentenciado é obrigado a exercer funções compatíveis com sua capacidade. Já na perspectiva de benefício, o desempenho no trabalho é critério essencial para concessão do livramento condicional, ou remição de pena, exigindo-se, ainda, comprovação de meios próprios de subsistência.

Percebemos que o trabalho na prisão é instrumentalizado para reforçar o controle e a subordinação dos condenados. Ele oscila conforme a conveniência da estrutura punitiva, sendo ora ofertado como símbolo de ressocialização, ora exigido como punição ou condição para benefícios. Tal ambiguidade revela não apenas incoerências legais, mas também os limites do sistema penal em sua pretensa função humanizadora.

Em primeiro lugar, o sistema penal contribui diretamente para regular os segmentos inferiores do mercado de trabalho - e isso de maneira infinitamente mais coercitiva do que todas as restrições sociais e regulam administrativos. Seu efeito aqui é duplo. Por um lado, ele comprime artificialmente o nível do desemprego ao subtrair à força milhões de homens da "população em busca de um emprego" e, secundariamente, ao produzir um aumento do emprego no setor de bens e serviços carcerários, setor fortemente caracterizado por postos de trabalho precários (e que continua se elevando mais ainda com a privatização da punição) (Wacquant, 1999, p. 63).

Talvez a maior contradição nesse processo se encontre na possibilidade de troca da força de trabalho para a concessão de benefícios legais, como a remição da pena ou o livramento condicional. Aqui, o trabalho deixa de ser um direito e se converte em moeda de troca, o apenado precisa *pagar* com sua força de trabalho para conquistar direitos previstos na execução penal. Essa lógica perverte a noção de cidadania e reafirma a concepção utilitarista e produtivista da pessoa presa. Conforme aponta Baratta (1999), direito penal opera como um instrumento de poder, em vez de garantir justiça.

O Código Penal de 1940 estabelece garantias mínimas no âmbito das relações de trabalho para as pessoas privadas de liberdade, cujas quais encontram-se resumidas no Quadro 5.

QUADRO 5 – APARIÇÃO DO TERMO *TRABALHO* NO CÓDIGO PENAL

Artigo 34 – Regras do Regime Fechado § 1º O condenado fica sujeito a trabalho no período diurno e a isolamento durante o repouso noturno. § 2º O trabalho será em comum dentro do estabelecimento, na conformidade das aptidões ou ocupações anteriores do condenado, desde que compatíveis com a execução da pena. O trabalho externo é admissível, no regime fechado, em serviços ou obras públicas
Artigo 35 – Regras regime semiaberto § 1º O condenado fica sujeito a trabalho em comum durante o período diurno, em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. § 2º O trabalho externo é admissível, bem como a frequência a cursos supletivos profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior.
Artigo 36 § 1º O condenado deverá, fora do estabelecimento e sem vigilância, trabalhar, frequentar curso ou exercer outra atividade autorizada, permanecendo recolhido durante o período noturno e nos dias de folga.
Artigo 39 – Trabalho do preso O trabalho do preso será sempre remunerado, sendo-lhe garantidos os benefícios da Previdência Social.
Artigo 46 – Prestação de Serviço à Comunidade § 1º Serão atribuídas conforme as aptidões do condenado, devendo ser cumpridas à razão de uma hora de tarefa por dia de condenação, fixadas de modo a não prejudicar a jornada normal de trabalho.
Artigo 83 – Requisitos do livramento condicional c) bom desempenho no trabalho que lhe foi atribuído; e d) aptidão para prover a própria subsistência mediante trabalho honesto;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Nota¹: Brasil, 1940.

Da leitura desse quadro, podemos perceber que, de forma geral, o Código configura o trabalho como elemento que estrutura e organiza a vida no ambiente prisional. Nos artigos 34 e 35, observamos que o trabalho assume um caráter disciplinador e organizador da rotina na prisão, estando vinculado à obrigatoriedade de execução durante o período diurno e o isolamento noturno, especialmente no regime fechado. O artigo 39 reafirma um aspecto central do trabalho prisional, a remuneração obrigatória e o acesso aos direitos previdenciários, aproximando o preso-trabalhador do trabalhador livre, ainda que na prática, essa equiparação nem sempre se concretize plenamente (Estanislau; Morais, 2017).

Por fim, o artigo 83 vincula o trabalho ao livramento condicional, permitindo que o preso possa ter a liberdade antecipada por *bom desempenho no trabalho* e à *aptidão para o seu sustento por meio de trabalho honesto*, reforçando o papel moralizador e produtivista do trabalho, um traço histórico das políticas penais modernas que associam a ressocialização do indivíduo à sua cidadania plena através do trabalho produtivo.

Desde o surgimento das primeiras instituições disciplinares, o trabalho compulsório foi incorporado como uma ferramenta tanto de *punição* quanto de *regeneração moral* dos sujeitos considerados criminosos, especialmente dos pobres. Essa lógica, que permanece nos marcos legais modernos, é revelada nitidamente no discurso jurídico brasileiro, que condiciona benefícios penais, como o livramento condicional, à comprovação de trabalho *honesto* e desempenho *exemplar*, naturalizando uma relação de subordinação entre o preso e o Estado.

Sob a perspectiva de Baratta (1999), essa estrutura jurídica não visa, de fato, a cidadania plena, mas sim a normalização forçada do indivíduo às exigências do mercado de trabalho capitalista. Trata-se de uma estratégia de mobilização social que tem como base a subordinação, em que o indivíduo criminalizado só pode ser aceito novamente sociedade na medida em que se torne produtivo, obediente e útil ao sistema econômico. A liberdade condicional, o regime semiaberto e a remição de pena tornam-se, assim, instrumentos de moralização punitiva, nos quais o valor do indivíduo é medido por sua capacidade de trabalho, não por sua dignidade humana.

Nesse sentido, no Estado neoliberal, o trabalho deixa de ser um direito e torna-se um imperativo moral, onde preso precisa provar seu mérito, sua utilidade, sua adaptação, ainda que as condições estruturais de exploração e exclusão que o levaram ao cárcere permaneçam intactas. O Código Penal, ao insistir na centralidade do trabalho como instrumento de inserção, não quebra os paradigmas impostos pela lógica histórica do controle social dos pobres por meio da produção forçada da disciplina, ao contrário, do utilitarismo, a reforça com novas roupagens. Essa visão moralizadora e produtivista legitima o aprisionamento como um espaço de reeducação para o trabalho e reforça o mito da *ressocialização*, ocultando as contradições de classe, raça e gênero que moldam seletivamente o sistema penal.

5.1 LEI DE EXECUÇÃO PENAL – LEI N.º 7.210/1984

A Lei de Execução Penal de 1984, representou um marco jurídico no tratamento da pessoa privada de liberdade ao reconhecer a educação e o trabalho como direitos e deveres do preso. Ao contrário das legislações anteriores, que se limitavam a atribuir ao trabalho um caráter punitivo e disciplinar, a LEP buscou associá-lo à dignidade

humana e à mobilidade social. Quanto à finalidade do trabalho, a referida legislação estabelece, em seu artigo 28, que:

Artigo 28

O **trabalho do condenado**, como dever social e condição de dignidade humana, terá **finalidade educativa e produtiva**

§ 1º Aplicam-se à organização e aos métodos de trabalho as precauções relativas à **segurança e à higiene**.

§ 2º O **trabalho do preso** não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 1940, artigo 28).

Esse dispositivo demonstra um avanço normativo importante, ao propor uma dimensão pedagógica e formativa do trabalho, em contraposição à mera coerção. Conforme observa o autor:

O trabalho prisional não pode ser meramente uma forma de ocupar o tempo ocioso do preso. Ele deve servir para preparar e assistir o indivíduo sob custódia do Estado, lhe ensinando algum ofício para que, quando regressar ao convívio social, possua os meios para sobreviver sem retornar a vida delinquente e para realizar-se como indivíduo e como membro da coletividade (Lopes et al., 2023, p. 4).

Logo em seguida, o parágrafo 1º reforça a necessidade de que a organização e os métodos de trabalho respeitem normas de segurança e higiene, garantindo condições minimamente adequadas ao trabalho e protegendo a integridade física do preso. No entanto, ao analisarmos o segundo parágrafo do mesmo, percebemos uma contradição estrutural: o trabalho do preso, embora considerado produtivo e educativo, não se submete à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que o exclui dos direitos trabalhistas garantidos aos demais trabalhadores, gerando debates sobre a natureza do trabalho prisional, a vulnerabilidade dos detentos e a precariedade de suas condições laborais.

Assim, Apesar de estar regulamentado, o trabalho na prisão se torna insuficiente, o que alarga o abismo entre os trabalhadores prisionais e os trabalhadores *livres*, contribuindo para a deterioração das condições de vida dos presos que trabalham, sendo indispensável para o funcionamento do sistema capitalista, ao replicar na prisão a obediência e o controle presentes no mundo exterior. A falta de regulamentação adequada representa uma séria transgressão aos direitos humanos e aos princípios básicos do trabalho (Pinheiro, 2022). Essa contradição evidencia a natureza ambígua da LEP, que, sob o discurso de humanização, mantém mecanismos de exploração do trabalho prisional.

Por outro lado, o artigo 29 determina que o trabalho realizado pelo preso deve ser remunerado, com pagamento fixado por uma tabela prévia, não podendo ser inferior a três quartos do salário-mínimo vigente. Esse dispositivo reconhece que o trabalho do apenado gera valor e deve ser recompensado de forma digna, conforme aduzimos do trecho a seguir:

Artigo 29. O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário-mínimo.
§ 1º O produto da remuneração pelo trabalho deverá atender:

- a) à indenização dos danos causados pelo crime, desde que determinados judicialmente e não reparados por outros meios;
- b) à assistência à família;
- c) a pequenas despesas pessoais;
- d) ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação prevista nas letras anteriores (Brasil, 1984, art. 29).

Sobre o assunto, Zaffaroni, (2001, p. 231) afirma que: “A destinação dos recursos obtidos pelo trabalho prisional reflete uma lógica reparativa e social: reparar danos, cuidar da família e proporcionar ao preso condições mínimas de sobrevivência e dignidade”. Por isso mesmo, Dourado (2014, p. 89), alerta que “Embora pareça justo que o condenado contribua para as despesas do Estado, o ressarcimento não pode se sobrepor às necessidades básicas do preso e sua família, nem inviabilizar o acesso ao trabalho e à remuneração digna”.

Enquanto isso, o artigo 31 da LEP, estabelece que presos condenados, cumprindo pena privativa de liberdade, têm obrigação legal de trabalhar, na medida de suas aptidões e capacidades pessoais. Isso significa que o Estado impõe o trabalho como um dever do apenado, considerando suas habilidades, para promover a ocupação produtiva durante a pena. Já o preso provisório, aquele que ainda não foi condenado e está aguardando julgamento, não é obrigado a trabalhar, podendo exercer trabalho somente dentro do estabelecimento prisional, ou seja, não pode ser levado para trabalhar fora da prisão (Brasil, 1984). Essa distinção é fundamental para respeitar a presunção de inocência do preso provisório, que não deve ser submetido às mesmas *condições* que o condenado.

Em seguida, o artigo 32 da LEP estabelece diretrizes fundamentais para a atribuição do trabalho ao preso, orientando-se pela consideração das condições individuais do apenado, suas habilidades, bem como pelas demandas e

oportunidades do mercado de trabalho externo. Nesse sentido, o dispositivo legal determina que a habilitação profissional, a condição pessoal e as necessidades futuras do condenado devem ser criteriosamente avaliadas na escolha da atividade laboral, de modo a favorecer a sua cidadania plena e minimizar os efeitos negativos da privação de liberdade. Vejamos:

Artigo 32. Na atribuição do trabalho deverão ser levadas em conta a habilitação, a condição pessoal e as necessidades futuras do preso, bem como as oportunidades oferecidas pelo mercado.

§ 1º Deverá ser limitado, tanto quanto possível, o artesanato sem expressão econômica, salvo nas regiões de turismo.

§ 2º Os maiores de 60 (sessenta) anos poderão solicitar ocupação adequada à sua idade.

§ 3º Os doentes ou deficientes físicos somente exercerão atividades apropriadas ao seu estado (Brasil, 1984, artigo 32).

Verifica-se que tanto o caput quanto os parágrafos do artigo 32 da LEP reforçam a necessidade de adequação das atividades laborais às condições físicas e etárias dos presos. Porém, ainda que a LEP, em sua formulação, demonstre preocupação com a proteção dos presos em situação de vulnerabilidade, a precariedade das instalações, a escassez de oportunidades reais e qualificadas, e a ausência de fiscalização efetiva revelam a contradição entre o discurso normativo e a realidade prisional concreta.

O artigo 33 estabelece que a jornada de trabalho deve variar entre seis e oito horas diárias, com direito a descanso nos domingos e feriados, alinhando-se aos princípios do direito do trabalho e dos direitos humanos (Brasil, 1984). O parágrafo único do mesmo artigo prevê horários especiais para presos que atuam em serviços de manutenção do estabelecimento, o que expressa a tentativa de conciliar a organização administrativa do sistema prisional com o respeito às limitações humanas. Assim, supostamente, o dispositivo busca equilibrar as demandas do sistema penitenciário com a dignidade humana dos condenados.

Já o artigo 34 da LEP autoriza que o trabalho prisional seja administrado por fundações ou empresas públicas com autonomia administrativa, com o objetivo de formação profissional do condenado. Em tese, essa disposição pretende impedir que o trabalho se reduza a uma atividade punitiva ou exploratória, atribuindo-lhe caráter educativo e produtivo (Brasil, 1984).

Ao trazer tal previsão, o dispositivo parece reconhecer que o trabalho gerenciado por entidades com autonomia administrativa e organizacional permite uma

maior profissionalização da atividade laboral prisional, aproximando-a do mercado de trabalho e oferecendo ao condenado uma experiência prática que pode ser decisiva para sua reinserção. Nas palavras de Justen Filho:

Parceria público-privada é um contrato organizacional, de longo prazo de duração, por meio do qual se atribui a um sujeito privado o dever de executar obra pública e (ou) prestar serviço público, com ou sem direito à remuneração, por meio da exploração da infraestrutura, mas mediante uma garantia especial e reforçada prestada pelo Poder Público, utilizável para a obtenção de recursos no mercado financeiro. (Justen Filho, 2005, p. 549).

Ou seja, essa possibilidade de parceria público-privada sugere explorar o potencial de oferta de oportunidades laborais qualificadas, e integrar o sistema prisional às dinâmicas do mercado formal, no entanto, na prática, apesar de representar um avanço na busca por alternativas à mera reclusão, essas parcerias têm sido objeto de críticas relevantes no âmbito acadêmico e jurídico, pois, embora possam parecer uma solução *eficiente* à primeira vista, na prática elas frequentemente contribuem para a mercantilização do cárcere e para o fortalecimento de um modelo penal que se apoia na lógica do encarceramento em massa como fonte de lucro e controle. De acordo com Souza (2022), essas questões evidenciam as profundas implicações das parcerias público-privadas, marcadas pela atuação predatória do capital, que se concretiza na apropriação e mercantilização de funções originalmente pertencentes ao setor público.

Em primeiro lugar, a terceirização do trabalho prisional levanta preocupações acerca da exploração laboral dos presos. Segundo Ferreira (2010), a utilização da força de trabalho carcerária por empresas privadas pode resultar em condições de trabalho precárias, jornadas excessivas e remuneração irrisória, ferindo princípios constitucionais de dignidade da pessoa humana e proteção do trabalhador. A falta de fiscalização rigorosa e transparência nos contratos potencializa esses riscos, criando um ambiente vulnerável a abusos.

Além disso, essas previsões abrem margem para o surgimento de questionamentos acerca da verdadeira finalidade real do trabalho prisional por meio dessas parcerias. Enquanto a LEP enfatiza a função educativa e ressocializadora do trabalho, Souza (2022) argumenta que, na prática, a lógica do lucro privado pode se sobrepor ao objetivo de reabilitação, na sua concepção os presos vulneráveis socioeconomicamente são jogados na prisão para gerar lucro.

Sendo assim, essa instrumentalização, na verdade, contrariaria o paradigma mobilizador, convertendo o sistema prisional em uma extensão do mercado de trabalho precarizado, quando necessário. Outra crítica relevante refere-se à disparidade na distribuição dos benefícios do trabalho entre presos e empresas privadas. Estudos apontam que a remuneração destinada aos detentos é frequentemente insuficiente para promover sua autonomia econômica e social, enquanto os ganhos empresariais são substanciais (Almeida, 2018). Essa assimetria levanta questões éticas sobre a justiça distributiva no contexto das parcerias público-privadas.

Por fim, a participação do setor privado no sistema prisional suscita preocupações quanto à diluição da responsabilidade estatal. Segundo Nakamura (2020), a participação do setor privado no sistema prisional suscita grandes preocupações, especialmente quanto à diluição da responsabilidade estatal, a terceirização de atividades fundamentais permite ao Estado *importar* funções administrativas para o privado, o que pode enfraquecer o controle público sobre a execução penal e dificultar a fiscalização das condições de trabalho e os direitos dos presos. Ou seja, embora o artigo 34 em análise proponha uma ferramenta para ampliar as oportunidades de trabalho e mobilidade social, as parcerias público-privadas demandam um rigoroso controle legal e ético para evitar que se tornem mecanismos de exploração e violação dos direitos fundamentais dos presos.

Enquanto isso, o artigo 36 trata da possibilidade do trabalho externo para presos que cumprem pena em regime fechado, dispondo que:

O trabalho externo será admissível para os presos em regime fechado somente em serviço ou obras públicas realizadas por órgãos da Administração Direta ou Indireta, ou entidades privadas, desde que tomadas as cautelas contra a fuga e em favor da disciplina.

§ 1º O limite máximo do número de presos será de 10% (dez por cento) do total de empregados na obra.

§ 2º Caberá ao órgão da administração, à entidade ou à empresa empreiteira a remuneração desse trabalho.

§ 3º A prestação de trabalho à entidade privada depende do consentimento expresso do preso (Brasil, 1984, Art. 36).

Trata-se, aqui, da possibilidade do trabalho externo para presos que cumprem pena em regime fechado, autorizando-o exclusivamente em serviços ou obras públicas realizados por órgãos da Administração Direta ou Indireta, ou ainda por entidades privadas. A norma destaca que essa prática só é admissível desde que

sejam adotadas as cautelas necessárias para evitar fugas e garantir a disciplina do preso. Isso porque, o limite máximo de 10% do total de empregados na obra, embora justificável do ponto de vista da segurança e da organização do trabalho, pode restringir excessivamente as oportunidades de trabalho para os presos, especialmente em um contexto em que a oferta de vagas para essa população já é historicamente limitada (García, 2015).

Outro artigo a ser mencionado nesta análise é artigo 37 que estabelece a autorização para o trabalho externo depende da aptidão, disciplina, responsabilidade do preso e do cumprimento mínimo de 1/6 da pena, podendo ser revogada em caso de crime, falta grave ou conduta inadequada (Brasil, 1984). Esses critérios visam garantir que apenas os presos com comportamento considerado adequado tenham acesso à atividade externa, contribuindo para a segurança e o bom funcionamento do programa.

Contudo, o limite de 1/6 da pena pode restringir o acesso de muitos presos ao trabalho, sobretudo daqueles que poderiam se beneficiar da experiência laboral desde o início da execução penal. Além disso, os termos *aptidão*, *disciplina* e *responsabilidade* são conceitos subjetivos, cuja interpretação depende da avaliação da direção do presídio, o que pode gerar arbitrariedades e desigualdades na concessão do benefício. Como observa Zaffaroni (2001, p. 310), “esses critérios dependem da avaliação da direção, que pode ser influenciada por preconceitos ou falta de critérios objetivos, prejudicando o acesso justo dos presos ao trabalho externo”.

Em síntese, o artigo 37 cumpre papel essencial ao regulamentar o trabalho externo e ao buscar equilibrar segurança e mobilização social, mas a rigidez dos critérios, sua subjetividade e a possibilidade de revogação punitiva da autorização podem limitar o alcance e a continuidade do processo de reinserção social.

O artigo 55 complementa essa lógica ao definir que “as recompensas têm em vista o bom comportamento reconhecido em favor do condenado, de sua colaboração com a disciplina e de sua dedicação ao **trabalho**” (Brasil, 1984, grifos nossos). Porém, os conceitos de *bom comportamento*, *colaboração* e *dedicação* também são passíveis de interpretações subjetivas pela administração prisional, o que pode resultar em decisões arbitrárias e discricionárias na concessão de recompensas. Tal como ocorre com o artigo 37, a ausência de critérios objetivos abre margem para práticas desiguais

e favorece avaliações baseadas em percepções individuais, e não em parâmetros transparentes.

Dito isto, vale a pena resgatar o conteúdo presente no artigo 126, incluindo pela Lei n.º 12.433/2011, que traz que:

O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

- § 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:
- I 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
 - II 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.
- § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.
- § 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.
- § 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.
- § 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.
- § 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.
- § 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.
- § 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa (Brasil, 1984, artigo 126, grifos nossos).

Vemos, assim, da leitura deste artigo que a remição da pena, constitui um dos principais instrumentos de incentivo ao resgate da cidadania plena do preso. O referido dispositivo legal estabelece que o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir parte do tempo de execução da pena por meio do trabalho ou do estudo.

A remição, nesse contexto, representa a concretização do princípio da individualização da pena, previsto no artigo 5º, inciso XLVI, da CF, e de valores garantistas que visam limitar o poder punitivo do Estado. Ramos (2015), defendem

que a remição está intrinsecamente ligada à ideia de que a pena deve cumprir uma função transformadora e não meramente punitiva, assegurando que, a remição da pena materializa a noção de que o apenado, ao se engajar em atividades laborativas ou educacionais, contribui para sua própria mobilidade social e deve, por isso, ser recompensado.

No entanto, a aplicação concreta do artigo 126 encontra obstáculos importantes. O principal deles refere-se à escassez de vagas para trabalho e estudo nas unidades prisionais brasileiras. Pesquisas do CNJ e do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) têm demonstrado que uma parcela considerável dos presos permanece ociosa por falta de estrutura, o que transforma a remição em um benefício acessível apenas a uma minoria privilegiada. Como observa Lopes et al., (2023, p. 10), “Embora o trabalho seja o melhor método de reintegração social, o Estado não o coloca à disposição de todos os apenados, mesmo sendo este seu dever”. Com isso é gerado uma desigualdade ao acesso à remição, refletindo as disparidades estruturais do sistema prisional, em que apenas parte da população carcerária é contemplada.

De acordo com pesquisa feita por Lemos *et al.* (1998), os condenados enfatizam que, acima de qualquer outro motivo, a participação no trabalho se deve estritamente à possibilidade de remição da pena, ainda segundo os autores, em raros casos há um envolvimento maior com o processo produtivo, há que se pensar numa nova maneira de organização, de possibilidades e crescimento profissional. Para que de fato este mecanismo contribua para o processo de reeducação do apenado precisa-se reunir condições para tal, ressignificando o processo do trabalho, construindo uma relação de sintonia que tragam sentido e prazer.

Nesse sentido, a forma como o trabalho é posto nas normativas, sobretudo na LEP que o coloca como principal mecanismo no processo de mobilização social dentro e fora dos estabelecimentos penais, gera uma visão nos próprios indivíduos que apenas através do trabalho conseguirão dar uma face a sua vida e serem aceitos pela sociedade de alguma forma. Acredita-se que o trabalho pode gerar ascensão social e melhores condições de vida, porém o trabalho no cárcere em sua maioria apenas mantém o condenado ocupado para que não fique ocioso, criando uma contradição entre a expectativa e a realidade.

Outra questão que vale salientar é que ainda que o trabalho dentro das unidades seja remunerado, esta remuneração é vista como algo simbólico, fazendo

com que a preferência pelo trabalho seja de interesse superficial apenas para remição da pena, o condenado fica alheio à participação em atividades educacionais e de ensino. O que se percebe com o fato de o termo trabalho ser majoritário nas normativas é uma tentativa de manter a ordem e a disciplina, o que talvez não aconteceria com a área educacional, o que acaba sendo reafirmado pelos próprios presos que veem o trabalho apenas como um caminho mais rápido para sua liberdade. Percebendo isto, o Estado acaba negligenciando a oferta do ensino, enfraquecendo as políticas educacionais. Devido ao grau de ociosidade, o preso acaba tendo pouco ou nenhum interesse nessas atividades, a falta de estratégias de inclusão também acaba falhando nesse aspecto.

Por fim, o estudo concluiu que o trabalho, enquanto punição, fora bastante abordado nas primeiras normativas, tanto nas Ordenações Portuguesas, quanto nos Códigos Criminais de 1830 e 1890, porém, quando passou a ser direito, ocorreu uma escassez na abordagem do tema nas legislações vigentes e que a educação só passou a ser ofertada enquanto direito a partir da Lei de Execução Penal de 1984 com um caráter profissionalizante e sistemático.

5.2 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A SUPOSTA RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO

O cárcere contemporâneo, especialmente em sociedades neoliberais marcadas por desigualdade estrutural, funciona como um *arsenal de contenção dos pobres*, visando “[...] parcelas mais refratárias do subproletariado” (Wacquant, 2001, p. 4). Nesse aspecto, tanto o trabalho, quanto a educação assumem uma feição funcionalista que não são apresentados como direitos plenos. A punição neoliberal torna-se ainda mais sedutora e, ao mesmo tempo, mais devastadora quando aplicada em países marcados por profundas desigualdades sociais e carentes tanto de uma tradição democrática quanto de instituições capazes de amortecer os impactos das transformações no mundo do trabalho e na subjetividade dos indivíduos (Wacquant, 2001).

Nesse sentido, a suposta função ressocializadora se misturou a uma racionalidade punitiva que *culpabiliza o indivíduo e naturaliza as desigualdades sociais*. Assim, é fundamental compreender que tanto o trabalho quanto a educação no cárcere, embora revestidos de uma roupagem humanista, não escapam à *lógica*

histórica da exploração e punição moderna. São práticas ambivalentes, que oscilam entre o potencial de emancipação e o risco de reforçar as estruturas de exclusão social, o que exige uma análise crítica e contextualizada de suas finalidades, métodos e limites dentro do sistema penal brasileiro.

O presente capítulo está metodologicamente estruturado para compreender a educação no cárcere como processo histórico e socialmente determinado, inserido nas lógicas de exclusão do capitalismo que caracterizam o sistema penal brasileiro e, ao mesmo tempo, como possibilidade de resistência, humanização e construção de novos horizontes.

Sendo assim, para compreender as contradições e os sentidos atribuídos à educação escolar no sistema prisional, torna-se necessário lançar mão de um referencial teórico que possibilite ir além da essência e das aparências imediatas, desvelando os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que estruturam essa realidade. Assim, este capítulo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como método de interpretação da realidade social, compreendendo que a educação no cárcere não pode ser analisada de maneira isolada, tampouco descolada das relações de classe, da história das formas de punição e da lógica do Estado capitalista.

Esta seção tem por objetivo aprofundar a discussão sobre a racionalidade punitiva e sua base histórica, compreendendo-a como expressão das lutas de classe e das estratégias de controle das populações consideradas indesejáveis pelo sistema. Busca-se evidenciar os elementos que demonstram que o cárcere é uma instituição historicamente situada, marcada por dimensões raciais e de classe. Nesse contexto, a educação prisional se articula às transformações nas formas de punição, controle social e reprodução das relações de classe ao longo do tempo. Inicialmente, sua presença nas instituições penais esteve vinculada a um projeto de moralização e disciplinamento, voltado à manutenção da ordem vigente, e não ao reconhecimento da educação como direito ou meio de emancipação.

Nesse mesmo sentido, autores como Louis Althusser (1992) apontam que a escola, enquanto aparato ideológico do Estado, exerce a função de inculcar nos indivíduos as ideologias dominantes, garantindo a reprodução das relações de produção capitalista. Ao situarmos a escola no interior do sistema prisional, essa função ideológica se intensifica, pois a educação passa a atuar diretamente na conformação da subjetividade do indivíduo encarcerado, reforçando valores como

obediência, disciplina e mérito, ao mesmo tempo em que oculta as determinações estruturais da exclusão social.

O autor demonstra que o ambiente escolar é um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), e assim como a prisão é uma instituição que serve à reprodução das condições de exploração capitalista, operando sob uma lógica que combina repressão e integração seletiva.

O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras (Saviani, 2008, p. 58).

A análise histórica da educação no sistema prisional permite compreender como as práticas educativas foram sendo construídas e ressignificadas conforme os interesses da classe dominante, tanto nas experiências internacionais quanto no contexto brasileiro. Esse percurso evidencia os limites e as contradições da educação enquanto política que oscila entre o controle e a promessa de cidadania plena em um sistema que historicamente marginaliza as populações mais vulneráveis.

Assim, esta seção dedica-se a uma análise documental crítica da trajetória da educação prisional, desde suas origens europeias até sua consolidação na América Latina, com ênfase no Brasil, destacando os aspectos ideológicos, legais e estruturais que moldaram essa relação. Ao longo do texto, busca-se revelar as contradições de um projeto educacional que se propõe ressocializador, mas se insere em uma estrutura que, em essência, reproduz desigualdades e exclusões.

Ao longo das últimas décadas, o ordenamento jurídico brasileiro passou por significativas transformações no modo como concebe a função da pena e, sobretudo, o papel do trabalho e da educação como mecanismo de que efetiva a participação social após medidas de restrição e /ou privação de liberdade do apenado. Com efeito, a evolução da legislação reflete uma mudança de paradigma, da perspectiva meramente punitiva para uma abordagem que busca garantir direitos fundamentais e promover a cidadania mesmo no contexto de privação de liberdade.

No âmbito do sistema prisional brasileiro a educação constitui um dos pilares fundamentais da política de mobilidade social, podendo ser percebida em diversos dispositivos legais, atualmente, e ter sua trajetória sintetizada em um quadro (Quadro 7).

QUADRO 7 - SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Marco Legal	Enfoque Penal	Educação no Cárcere
Código Criminal do Império (1830)	Enfoque era repressivo, com punições físicas e morais. Pena de morte, trabalhos forçados, prisão com ou sem trabalhos.	Inexistente
Código Penal Republicano (1890)	Aboliu a pena de morte, manteve penas de prisão com caráter de castigo.	Inexistente
Código Penal de 1940 (ainda vigente, com alterações)	Introduziu a pena privativa de liberdade com fins de reeducação.	A educação começa a ser vagamente e rudimentarmente sugerida como parte da consolidação da cidadania plena do preso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Nota¹: Brasil 1830; Brasil 1890; Brasil 1940.

Contudo, apesar de sua presença tímida nos códigos penais, existem outras leis e normativas relevantes para a análise da evolução da educação escolar no sistema prisional brasileiro e estão sintetizadas no Quadro 3, oferecendo uma visão resumida dos principais marcos legais que sustentam as políticas educacionais voltadas à população carcerária.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

QUADRO 8 - LEIS E NORMATIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

DISPOSITIVO LEGAL	DESCRIÇÃO	EDUCAÇÃO NO CÁRCERE
Lei de Execução Penal (LEP) Lei nº 7.210/1984	Principal norma que regula o sistema prisional no Brasil,	Trouxe uma visão considerada progressista, visando à participação social após medidas de restrição e /ou privação de liberdade do condenado. A LEP garante o acesso à assistência educacional, incluindo ensino fundamental, médio e profissionalizante, com a integração ao sistema escolar da unidade federativa. O objetivo da pena, segundo a LEP, vai além da punição, buscando a reabilitação do preso e sua reintegração à sociedade.
Constituição Federal de 1988	Marco fundamental dos direitos humanos no Brasil – estabeleceu a educação como um direito de todos.	Reconhece o direito à educação como universal e incondicional, inclusive dentro das prisões, como vemos em seu artigo 208, §1º, que diz que: O acesso à educação escolar é garantido também às pessoas privadas de liberdade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996	Estabelece que a educação é um direito de todos.	Determina a oferta de Educação de Jovens e Adultos com características e modalidade adequadas às suas necessidades.
Resolução CNE/CEB n.º 2/2010	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nas Prisões.	Define princípios, gestão pedagógica, avaliação e articulação com o sistema prisional.
Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014	Instrumento de planejamento da política educacional brasileira. Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no país ao longo de um período de 10 anos	Prevê a universalização do atendimento escolar.
Regras de Mandela (Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Presos)	Reforçam que a educação é um direito fundamental do preso, especialmente a alfabetização e formação profissional.	O Brasil, como país signatário das Regras de Mandela, incorporou seus princípios no ordenamento jurídico e nas políticas públicas voltadas ao sistema prisional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Percebemos, assim, que articulação entre os aspectos históricos do sistema penal brasileiro (Quadro 2) e os marcos legais e normativos voltados à educação no cárcere (Quadro 3) revela que o reconhecimento da educação como direito da pessoa

privada de liberdade é resultado de um processo gradual, permeado por disputas políticas, econômicas, sociais e jurídicas.

No tange as questões relacionadas as políticas educacionais durante período imperial brasileiro a educação manteve um caráter humanista e conservador, o que favoreceu a perpetuação das relações de dominação, pois os indivíduos passaram a reproduzir conhecimentos dissociados de sua realidade concreta. Houve pouca valorização da ciência e da tecnologia, e inexistia um sistema escolar organizado, cada instituição definia suas próprias normas e métodos de ensino. Faltavam professores qualificados, sendo comum que alunos com maior domínio das matérias ministrassem as aulas. As condições de ensino eram precárias, havia poucas escolas, escassez de materiais didático-pedagógicos, remuneração insuficiente aos docentes e instalações físicas inadequadas (Melo, 2012).

Ainda de acordo com o autor a organização escolar durante a primeira República foi fortemente influenciada pelos ideais liberais e positivistas. A Constituição de 1891 atribuiu aos estados a responsabilidade pela educação, orientando-os a promover o ensino das ciências, das artes e das técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso.

O liberalismo político, econômico e educacional provocou desigualdades acentuadas nos estados, porque dependia do investimento que cada um deles poderia fazer. As escolas mais beneficiadas eram as que se encontravam na região Sudeste, onde havia concentração de capital gerado pelas fazendas de café (Melo, 2012, p. 41).

Benjamin Constant, militar e educador de orientação positivista, propôs uma reforma educacional que buscava romper com a tradição humanista clássica, priorizando o ensino das ciências, especialmente matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. Para ele, a finalidade principal da educação deveria ser a formação humana fundamentada no conhecimento científico. Entretanto, apesar de representar um avanço teórico, a implementação dessa proposta não resultou em mudanças estruturais significativas. Na prática, o que ocorreu foi apenas a ampliação do currículo, o que tornou o ensino enciclopédico e reprodutor, sem promover uma transformação efetiva na mentalidade social nem o incentivo à produção científica e tecnológica. A nova elite dirigente da República manteve a lógica das antigas oligarquias agrárias, preocupando-se sobretudo com interesses políticos

e econômicos imediatos, perpetuando, assim, as desigualdades e o caráter conservador da educação brasileira.

No contexto prisional não houve grandes avanços, sobretudo no que se refere as políticas de educação, o sistema ainda se baseava nas leis dos períodos anteriores, sem programas educacionais efetivos no interior das instituições prisionais. Durante a Primeira República, enquanto o discurso oficial exaltava a ciência e o progresso, o sistema prisional revelava as contradições dessa modernidade excludente. A ausência de políticas educacionais nas prisões e o predomínio da punição física e moral demonstram que a República modernizou as formas de controle, mas não superou a lógica de dominação de classe e racial herdada da escravidão.

De acordo com Melo (2012), foi partir de 1930, com o incentivo à industrialização e diversificação agrária, que a educação passou a ser vista como essencial para o desenvolvimento do país. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Entretanto, a reforma Francisco Campos (1932) manteve a dualidade educacional, separando o ensino secundário (para a elite) e o profissionalizante (para os trabalhadores), reforçando a divisão social. A Constituição de 1934 trouxe avanços como ensino primário gratuito e obrigatório, ensino religioso facultativo e criação de um Plano Nacional de Educação. Já a Constituição de 1937, de caráter fascista, reafirmou a dualidade escolar e obrigou a criação de escolas em indústrias e sindicatos, visando formar mão de obra e manter o *status quo*. Ela também instituiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 1942, o ministro Gustavo Capanema promulgou as Leis Orgânicas do Ensino, para organizar o sistema educacional brasileiro.

Já a educação durante a Ditadura Militar (1964–1985) no Brasil foi marcada por um forte controle ideológico do Estado e pela centralização das políticas educacionais. O regime via a escola como um instrumento de formação de cidadãos obedientes e alinhados aos valores nacionalistas e anticomunistas do governo. Nos primeiros anos do regime, o governo implantou uma série de reformas educacionais voltadas para atender às demandas do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho. O ensino passou a ter um caráter tecnicista, priorizando a formação de mão de obra qualificada para o setor industrial e diminuindo o espaço para uma educação crítica e humanista (Melo, 2012). A Lei nº 5.692/1971, por exemplo, reformulou o ensino de 1º

e 2º grau, tornando obrigatória a profissionalização no ensino médio e substituindo o foco formativo por uma visão prática e funcional da educação.

Com o período de redemocratização do Brasil, após a ditadura militar (1964-1984) a LEP, que entrou em vigor em 1984, inovou ao inserir expressamente a educação entre os deveres do Estado dentro do sistema prisional, além de ter seu artigo 126 alterado em 2011 para dispor que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do condenado”, enquanto o artigo 126 permite a remição da pena por estudo, equiparando seus efeitos aos do trabalho. (LEP, 1984). Além disso, a própria Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade. Ao incluir o *direito de todos*, o texto constitucional não faz qualquer ressalva quanto à condição jurídica da pessoa, logo, o preso também é titular desse direito.

Outra importante legislação no que se trata da educação nas prisões é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pois, ela dispõe da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica ofertada nas instituições de privação e restrição de liberdade. De acordo com o artigo 37 dessa lei, a EJA destina-se a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada, em razão de fatores sociais, econômicos e políticos. Entre essas pessoas, incluem-se aquelas privadas de liberdade e sob custódia do Estado. Dessa forma, cabe ao poder público garantir o direito à educação nesse contexto, como meio de promover a mobilidade social dos indivíduos após o cumprimento da pena.

No entanto, o acesso efetivo à EJA no sistema prisional ainda é permeado por limitações estruturais, falta de políticas públicas contínuas e visões reducionistas da educação como mera ferramenta de ocupação do tempo ou de remição de pena. “Além disso, entendemos que esse paradoxo faz parte das especificidades da educação de jovens e adultos em contextos de restrição e privação de liberdade. Se lidar com as contradições do contexto é um desafio que a educação popular nunca se negou a enfrentar, na prisão não seria diferente” (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019).

No plano formal, esses documentos expressam um compromisso com a justiça social, a equidade e a valorização dos saberes populares, ao proporem currículos flexíveis, práticas pedagógicas contextualizadas e metodologias participativas. Porém, neste contexto a EJA deve ser compreendida como uma prática social contraditória

A EJA como modalidade da educação básica uma vez institucionalizada não persistiu aos princípios da Educação Popular, presentes na história dos Movimentos Sociais e Populares de EJA. O alinhamento da EJA aos interesses empresariais inscritos na BNCC, que materializada em ações, retoma a rápida certificação, com cursos de formação profissional e, por meio da educação a distância, e, a aprovação das Diretrizes Operacionais pelo CNE indicam tempos de muita luta para reafirmar a EJA presencial e com qualidade de fato (Farias; Chilante; Avanzini, 2021, p. 335).

De um lado, ela pode reproduzir a lógica da dominação e da adaptação ao Estado capitalista, de outro, pode constituir-se em espaço de resistência, reflexão crítica e reconstrução da subjetividade. Quando pautada em princípios emancipadores, a educação no cárcere pode romper com o determinismo da marginalização e afirmar o potencial transformador do ser humano enquanto sujeito histórico.

A normativa mais recente a tratar efetivamente sobre a EJA é a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que dispõe sobre As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, junto com as diretrizes anteriores, sobretudo a CNE/CEB nº 1/2000 e 2021, elas representam um avanço importante no reconhecimento da educação como direito universal, especialmente para aqueles historicamente excluídos do sistema educacional, como as pessoas privadas de liberdade. No artigo 2º as diretrizes determinam que “As pessoas privadas de liberdade devem ter asseguradas condições de acesso, permanência e qualidade social na oferta da EJA, de modo a promover sua formação para a autonomia, o exercício da cidadania e a reintegração”.

A nova diretriz, no entanto, ainda que mantenham formalmente o discurso da inclusão e do direito à educação, apresentam uma mudança de ênfase política e pedagógica. Ela amplia a articulação da EJA com a Educação profissional e tecnológica, introduz a Educação a Distância (EaD) como modalidade permitida no Ensino Médio, e reforça o papel da certificação por competências e experiências laborais (Resolução CNE/CEB, 2025).

Essas mudanças acabam sinalizando um deslocamento da concepção de educação emancipadora para uma educação funcional, voltada à formação para o trabalho e à adaptação às exigências do mercado. Essa orientação aproxima-se de políticas neoliberais de *aprendizagem ao longo da vida*, que reduzem a educação a uma estratégia de empregabilidade e não de transformação social. O discurso da

flexibilidade curricular, embora pareça inclusivo, tende a fragmentar a formação do sujeito e a esvaziar o sentido crítico da EJA.

Essa expropriação do conhecimento científico e tecnológico da escola pública patrocinada pelas alterações no novo ensino médio, BNCC, PNA e Diretrizes Operacionais da EJA inviabiliza a oferta de uma educação emancipadora e humanista, ao mesmo tempo em que prioriza a educação de caráter comportamental e adestrador (Soriano; Farias; Fernandes, 2023, p. 12).

Apesar do novo texto reafirmar que a EJA deve ser assegurada aos presos, ele não apresenta mecanismos concretos de implementação, tampouco reconhece as condições materiais adversas do sistema prisional. Assim, a garantia legal do direito se mantém no plano formal, enquanto a realidade permanece determinada pela lógica punitiva e pela ausência de infraestrutura educacional.

Arroyo (2008) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto direito, constitui um avanço expressivo e uma conquista histórica da sociedade brasileira. Todavia, o autor observa que esse direito ainda não se materializou em políticas públicas efetivas, mantendo-se em um plano abstrato e genérico que desconsidera as múltiplas particularidades dos sujeitos suas diferenças sociais, culturais, religiosas, produtivas e geracionais. Para o autor, tais especificidades exigem a formulação de políticas focalizadas, capazes de compreender a EJA como um campo estratégico na superação ou mitigação de seus desafios históricos.

Assim, a EJA no sistema prisional brasileiro revela a disputa entre dois projetos de sociedade: um que busca perpetuar a exclusão e o controle social, e outro que aposta na emancipação humana e na transformação das condições materiais de existência. A efetivação de uma educação libertadora nos espaços de privação de liberdade exige, portanto, a superação das contradições estruturais do capitalismo e a construção de políticas públicas comprometidas com a justiça social, a dignidade e a consciência crítica dos sujeitos encarcerados.

Também é digno de menção, o Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional (PNEP), criado em 2014, e outros como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), a EJA e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para presos, constituem tentativas de dar concretude aos dispositivos legais. No entanto, sua eficácia depende da cooperação entre as secretarias de segurança pública, de educação e de justiça, o que nem sempre ocorre de forma coordenada.

A análise histórica e normativa empreendida neste capítulo permite afirmar que a institucionalização da educação escolar no sistema prisional brasileiro não se constituiu como um processo linear de ampliação de direitos, mas como uma mediação historicamente contraditória, profundamente articulada às transformações do trabalho no interior do capitalismo. Desde o Código Criminal do Império (1830), passando pelo Código Penal da República (1890) e pelo Código Penal de 1940, o trabalho aparece como eixo estruturante da pena, ora como castigo, ora como instrumento moralizador e disciplinar, ora como requisito para acesso a benefícios legais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Execução Penal de 1984, observa-se uma inflexão normativa que reconhece formalmente a educação e o trabalho como direitos da pessoa privada de liberdade. Contudo, essa inflexão não rompe com a lógica histórica do controle social, mas a reconfigura sob novas formas jurídicas e discursivas.

Nesse sentido, a educação escolar passa a ocupar, progressivamente, o lugar antes atribuído ao trabalho prisional como principal mediação legitimadora da promessa de ressocialização. Ao ser incorporada à execução penal como direito formal e, simultaneamente, como critério para a remição da pena, a educação assume uma função ambígua: de um lado, apresenta-se como política de acesso ao conhecimento e à escolarização; de outro, converte-se em mecanismo de regulação do tempo de pena e de gestão da população carcerária. Essa ambiguidade revela que a educação escolar, longe de se afirmar exclusivamente como direito humano pleno, passa a operar como substituto funcional do trabalho prisional no interior da racionalidade penal contemporânea.

Mais recentemente, observa-se uma nova inflexão nesse processo, marcada pela centralidade crescente da remição da pena pela leitura. Tal mecanismo, embora juridicamente apresentado como ampliação do acesso à educação, expressa uma reconfiguração ainda mais restritiva da política educacional no cárcere, ao deslocar a educação escolar sistematizada para práticas fragmentadas, de baixo custo e reduzida exigência institucional. A leitura, nesse contexto, passa a cumprir a função que anteriormente cabia à educação escolar e, antes dela, ao trabalho prisional: a de viabilizar a administração da pena com menor investimento estatal, sem enfrentar as condições estruturais que historicamente inviabilizam a efetivação do direito à educação nas prisões.

Assim, a trajetória normativa e histórica analisada neste capítulo confirma a tese central desta dissertação: no sistema prisional brasileiro, a educação escolar não substitui o trabalho como forma de emancipação, mas como estratégia de reconfiguração do controle penal; e a remição pela leitura, por sua vez, tende a substituir a própria educação escolar, aprofundando a lógica de redução de direitos sob o discurso da humanização da pena. Trata-se, portanto, de um movimento que reafirma as contradições do Estado capitalista na gestão da questão social, no qual trabalho, educação e leitura são mobilizados não como direitos substantivos, mas como mediações funcionais à manutenção da ordem punitiva vigente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação teve como objetivo geral analisar historicamente a constituição das relações entre trabalho e educação no sistema prisional, compreendendo-as como mediações estruturais da reprodução social no interior do modo de produção capitalista. A partir do materialismo histórico-dialético, buscou-se apreender o cárcere não como instituição isolada, nem como simples instrumento jurídico-penal, mas como forma histórica determinada pelas transformações do Estado moderno, pelas necessidades de organização da força de trabalho e pelas estratégias de gestão da questão social.

No que se refere aos objetivos específicos que orientaram esta investigação, é possível afirmar que foram alcançados no decorrer do percurso analítico. A pesquisa buscou, inicialmente, analisar a relação entre trabalho e educação escolar no interior das instituições de privação de liberdade, compreendendo sua articulação e, sobretudo, suas contradições frente às normativas que estruturam o sistema escolar. Demonstrou-se que, embora a educação seja formalmente reconhecida como direito da pessoa privada de liberdade, sua materialização no interior do cárcere é atravessada por tensões estruturais. A escola prisional se insere em um espaço cujo princípio organizador não é pedagógico, mas punitivo e disciplinar, o que produz conflitos permanentes entre a lógica da formação humana e a lógica do controle institucional. Assim, evidenciou-se que trabalho e educação, ainda que normativamente apresentados como instrumentos de ressocialização, operam sob determinações que os subordinam às exigências de gestão e reprodução da ordem social vigente.

O segundo objetivo consistiu em levantar e analisar criticamente a produção acadêmica disponível no Repositório CAPES acerca da educação escolar no sistema prisional, especialmente no campo da História da Educação. O levantamento realizado revelou não apenas a escassez quantitativa de pesquisas sobre a temática, mas também a desigualdade regional e a limitada inserção do debate no interior dos programas de pós-graduação. Tal constatação permitiu compreender que a própria

produção do conhecimento também é atravessada pelas determinações históricas e estruturais da sociedade capitalista, evidenciando silenciamentos e invisibilizações que reforçam a marginalidade do tema no campo historiográfico.

Por fim, a dissertação propôs-se a identificar criticamente a cronologia de documentos e normativas nacionais e internacionais, que orientaram e ainda orientam o processo de criação e implementação das políticas educacionais destinadas às pessoas em cumprimento de pena. A análise desses marcos legais possibilitou estabelecer a lógica histórica, social e política da inserção da educação no sistema prisional, além de verificar se a educação escolar substituiu o trabalho e que, atualmente, a remição pela leitura tem sido utilizada como alternativa à educação escolar nas instituições prisionais.

Evidenciou-se que a incorporação da educação como direito no cárcere não resulta de um movimento linear de humanização, mas de disputas históricas situadas no interior das transformações do Estado e das reconfigurações do capitalismo. A normatização da educação prisional expressa tanto avanços no reconhecimento formal de direitos quanto os limites impostos por uma estrutura social que mantém o encarceramento como estratégia de administração das desigualdades.

Ao examinar as origens da prisão moderna na Europa, demonstrou-se que a substituição das penas corporais que eram transformadas em espetáculos, pela privação de liberdade não pode ser interpretada como resultado de um suposto processo linear de humanização das práticas penais. Ao contrário, essa transformação deve ser compreendida no interior das profundas reestruturações econômicas e sociais que acompanharam a transição do feudalismo ao capitalismo. Conforme indicam Rusche e Kirchheimer (2004), as formas de punição variam historicamente de acordo com as necessidades do sistema produtivo e com as condições do mercado de trabalho. Assim, o surgimento da prisão moderna está diretamente relacionado às novas exigências de organização da força de trabalho e à necessidade de disciplinamento das populações deslocadas pelos processos de expropriação e urbanização.

Nos séculos XVI ao XVIII, a Europa vivenciou intensos processos de cercamento de terras, dissolução das formas comunitárias de produção e crescente proletarianização. A expulsão de camponeses de suas terras e a formação de contingentes urbanos empobrecidos produziram massas consideradas *ociosas* ou *perigosas*, que passaram a ser alvo de mecanismos de controle cada vez mais

sistemáticos. Nesse contexto, instituições como casas de correção, *workhouses* e estabelecimentos de trabalho forçado anteciparam a lógica que posteriormente seria consolidada na prisão moderna. A punição passa a articular repressão e produtividade, convertendo o tempo do condenado em tempo útil, economicamente racionalizado.

Rusche e Kirchheimer (2004) demonstram que, em períodos de escassez da força de trabalho, as penas tendem a preservar e explorar a força de trabalho do condenado, já em momentos de excedente populacional, as punições tornam-se mais severas e excludentes. Tal dinâmica evidencia que o sistema penal está estruturalmente vinculado às oscilações da economia política. A prisão moderna, ao organizar o confinamento prolongado e o trabalho disciplinado, responde às exigências de um sistema produtivo que demanda regularidade, obediência e internalização de normas temporais rígidas.

A privação de liberdade, nesse sentido, não elimina o caráter produtivo da punição, mas o reorganiza sob nova forma. O corpo deixa de ser palco de suplícios públicos para tornar-se objeto de administração contínua. O tempo, convertido em medida central da pena, corresponde à própria lógica da produção capitalista, na qual o valor é determinado pela exploração do tempo de trabalho. A prisão europeia moderna consolida-se, assim, como instituição que articula punição, moralização e formação de hábitos laborais, operando como mecanismo de integração subordinada à ordem burguesa emergente.

Desse modo, a emergência da prisão moderna na Europa deve ser compreendida como parte constitutiva da consolidação do Estado moderno e da racionalização das formas de controle social. Não se trata de um avanço humanitário abstrato, mas da reorganização histórica da punição em consonância com as necessidades da acumulação capitalista. A prisão surge como instrumento de regulação das populações excedentes e como espaço privilegiado de disciplinamento da força de trabalho, inserindo-se na totalidade das transformações que estruturaram a modernidade capitalista.

A análise do modelo de Auburn, nos Estados Unidos, permitiu aprofundar a compreensão de que a prisão moderna não apenas incorporou o trabalho como elemento disciplinar, mas estruturou-se inteiramente a partir da racionalidade produtiva emergente no capitalismo industrial. O chamado sistema aurbuniano, consolidado no início do século XIX no estado de Nova York, organizava-se sob três

princípios fundamentais: trabalho coletivo em silêncio absoluto durante o dia, confinamento individual noturno e disciplina rigorosa baseada na vigilância constante e na punição imediata de desvios. Essa estrutura evidenciava a transposição direta da lógica fabril para o interior do cárcere, antecipando a organização taylorista do trabalho que se consolidaria posteriormente na indústria.

Conforme demonstram Melossi e Pavarini (2006), a prisão moderna opera como extensão simbólica e material da fábrica, convertendo a pena em mecanismo de reorganização moral e produtiva do indivíduo. O trabalho não era concebido apenas como atividade ocupacional, mas como instrumento de formação de hábitos: pontualidade, obediência, regularidade, autocontrole e internalização da disciplina. O silêncio imposto durante as atividades laborais reforçava a dimensão moral da punição, associando trabalho à introspecção e à regeneração do caráter.

No interior desse modelo, as práticas educacionais também assumiram papel relevante, ainda que subordinado à lógica disciplinar. A instrução moral e religiosa ocupava posição central, especialmente por meio da leitura da Bíblia e de sermões ministrados por capelães. A alfabetização era estimulada não como direito universal à formação intelectual, mas como meio de acesso às Escrituras e instrumento de reforma moral. O objetivo era produzir sujeitos moralmente regenerados, capazes de reinserção produtiva na sociedade capitalista emergente.

Além disso, o contexto mais amplo das reformas educacionais nos Estados Unidos do século XIX, marcado pelo movimento das *escolas comuns*, associado a figuras como Horace Mann, reforçava a ideia de que a educação deveria moldar o caráter e promover a disciplina social. A escola pública nascente e a prisão moderna compartilhavam princípios organizativos semelhantes: organização do tempo, hierarquia, vigilância e padronização de comportamentos. Ambas operavam como instituições de formação de sujeitos adequados à ordem industrial.

Nesse sentido, o modelo de Auburn não pode ser compreendido isoladamente como inovação penitenciária, mas como parte de um projeto mais amplo de organização moral e produtiva da sociedade. O trabalho prisional constituía o eixo estruturante da instituição, enquanto a educação, sobretudo moral e religiosa, funcionava como complemento legitimador da proposta de regeneração. A pena convertia-se, assim, em processo pedagógico-disciplinar orientado à conformação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho.

Dessa forma, ao analisar o sistema de Auburn, foi possível demonstrar que o trabalho prisional não constitui elemento acessório ou secundário, mas núcleo organizador da lógica penitenciária moderna. A articulação entre disciplina, produção e instrução moral evidencia que o cárcere do século XIX desempenhou papel ativo na formação da subjetividade trabalhadora, contribuindo para a consolidação das bases culturais e comportamentais do capitalismo industrial.

Ao deslocar a análise para a América Latina, particularmente para Argentina e México, evidenciou-se que o sistema prisional foi apropriado no interior de formações sociais marcadas pela dependência econômica, pela modernização tardia e pela construção incompleta do Estado nacional. Nessas realidades, a prisão assumiu função estratégica nos projetos de consolidação estatal, disciplinamento social e integração subordinada ao capitalismo mundial.

Na Argentina, a consolidação do sistema penitenciário ocorreu no contexto de organização do Estado nacional e de inserção dependente na economia internacional como exportador agropecuário. A adoção de modelos europeus e norte-americanos de prisão foi acompanhada por forte influência do positivismo criminológico e do discurso da regeneração moral pelo trabalho. Um exemplo emblemático desse processo foi o Presídio de Ushuaia que não apenas cumpria função punitiva, mas integrava um projeto geopolítico de ocupação territorial e afirmação da soberania nacional.

O trabalho prisional em Ushuaia era elemento central da instituição: os detentos eram utilizados na construção da própria infraestrutura urbana da cidade, na abertura de estradas e na exploração de madeira. A pena articulava castigo, colonização e produtividade econômica. O isolamento geográfico extremo funcionava como mecanismo adicional de disciplina, enquanto o trabalho era apresentado como instrumento de regeneração moral. Contudo, essa regeneração estava subordinada à necessidade de expansão territorial e consolidação do Estado argentino. Assim, a prisão operava simultaneamente como instrumento penal e como mecanismo de desenvolvimento econômico periférico, revelando a vinculação estrutural entre punição e projeto nacional em uma formação social dependente.

No México, a análise assume contornos distintos, sobretudo em razão da Revolução Mexicana (1910–1920), que rompeu com o regime porfirista e inaugurou um novo horizonte político. A Constituição de 1917 foi marco fundamental ao consagrar direitos sociais e atribuir à educação papel central na construção da nação.

O artigo 3º estabeleceu a educação pública como laica, gratuita e obrigatória, vinculando-a explicitamente à formação de cidadãos e ao desenvolvimento nacional.

As reformas educacionais pós-revolucionárias, buscaram ampliar o acesso à instrução popular, combater o analfabetismo e integrar populações rurais e indígenas ao projeto nacional. A educação foi concebida como instrumento de transformação social, unificação cultural e superação do atraso histórico.

No interior do sistema prisional, esse novo paradigma também repercutiu. A educação passou a ser formalmente reconhecida como componente do processo de reinserção social, articulando-se ao trabalho como mecanismo de regeneração. Entretanto, a análise histórica demonstra que, apesar do discurso revolucionário e da centralidade atribuída à educação como direito social, a estrutura penal manteve-se orientada por imperativos de controle e estabilização política. O México pós-revolucionário enfrentava conflitos internos, disputas agrárias, reorganização militar e necessidade de consolidação institucional. Nesse contexto, o cárcere continuou a desempenhar função de contenção das tensões sociais.

A contradição torna-se evidente: enquanto o projeto revolucionário afirmava a educação como instrumento emancipatório e fundamento de uma nova ordem social, o sistema prisional permanecia estruturado sob lógica disciplinar herdada da modernidade penal. O trabalho e a escolarização no cárcere assumiam caráter ambivalente, simultaneamente promessa de integração e mecanismo de conformação às exigências da ordem produtiva.

Comparativamente, tanto na Argentina quanto no México, observa-se que a educação prisional foi incorporada como elemento legitimador das reformas penais, mas sua efetividade esteve condicionada pelas limitações estruturais impostas pela dependência econômica e pelas exigências de consolidação do Estado nacional. Na Argentina, o cárcere de Ushuaia evidencia a articulação entre punição e expansão territorial sob lógica produtiva; no México, as reformas educacionais revolucionárias revelam a tensão entre projeto transformador e permanência de mecanismos institucionais de controle social.

Assim, a experiência latino-americana confirma que a inserção da educação no sistema prisional não pode ser interpretada como simples avanço civilizatório. Trata-se de processo histórico contraditório, no qual a ampliação formal de direitos convive com a persistência de estruturas penais orientadas à disciplina da força de trabalho e à administração das expressões da questão social. A educação no cárcere, nesses

contextos, revela-se mediação complexa entre emancipação proclamada e reprodução das bases materiais do capitalismo dependente.

No que se refere ao Brasil, a investigação demonstrou que a incorporação formal da educação como direito da pessoa privada de liberdade, especialmente a partir da LEP, não significou superação das determinações históricas que estruturam o sistema prisional brasileiro. Ao contrário, a institucionalização do direito à escolarização no cárcere ocorreu em um contexto de transição política e redemocratização, mas permaneceu tensionada pelas bases materiais profundamente desiguais da formação social brasileira.

A LEP estabeleceu o trabalho e a educação como direitos e deveres da pessoa presa, vinculando-os à finalidade de inserção social. Posteriormente, a CF de 1988 reforçou a educação como direito social universal. No plano normativo, consolidou-se o discurso de ressocialização e de garantia de direitos. Contudo, a análise histórica evidenciou que a formalização jurídica não foi acompanhada por condições estruturais capazes de assegurar a efetivação desses direitos no cotidiano das unidades prisionais.

A formação do sistema penal brasileiro está profundamente marcada pela herança escravocrata e por uma tradição autoritária de controle das classes subalternas. Desde o período imperial, as instituições penais funcionaram como mecanismos de contenção das populações pobres, negras e marginalizadas. Após a abolição da escravidão, a criminalização da pobreza e da informalidade passou a cumprir papel estratégico na reorganização do mercado de trabalho livre, mantendo sob vigilância e repressão os segmentos excluídos do processo produtivo formal.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, sob a hegemonia das políticas neoliberais, o Brasil experimentou intensa expansão do encarceramento. O crescimento da população prisional ocorreu simultaneamente à implementação de reformas orientadas pela redução do papel do Estado nas políticas sociais, pela flexibilização do trabalho e pela ampliação da precarização. Como analisa Wacquant (2001), a retração das políticas de proteção social convive com a expansão do aparato penal, configurando aquilo que o autor denomina Estado penal no qual o cárcere passa a desempenhar função central na administração das desigualdades produzidas pelo próprio modelo econômico.

No contexto brasileiro, essa dinâmica manifesta-se de forma particularmente aguda. A ampliação das políticas de encarceramento, impulsionada, entre outros

fatores, pela política de guerra às drogas, incidiu majoritariamente sobre jovens, negros e pobres das periferias urbanas. O sistema prisional tornou-se espaço privilegiado de gestão punitiva da pobreza, operando como mecanismo de contenção das expressões mais visíveis da questão social.

Nesse cenário, a educação prisional assume caráter profundamente contraditório. De um lado, constitui direito formalmente assegurado, reafirmado por diretrizes nacionais, resoluções do Conselho Nacional de Educação e políticas específicas da EJA no sistema prisional. De outro, sua implementação ocorre em meio a superlotação crônica, precariedade estrutural, déficit de profissionais e lógica institucional fortemente marcada pela segurança e pela disciplina.

No país a EJA ocupa papel central na materialização do direito à educação para pessoas privadas de liberdade. Historicamente, a população prisional é composta majoritariamente por sujeitos que tiveram trajetórias escolares interrompidas, marcadas por evasão precoce, inserção precoce no trabalho e exclusão social. Nesse sentido, a EJA não aparece no sistema prisional como modalidade acessória, mas como eixo estruturante da política educacional voltada ao cárcere.

No plano normativo específico da educação prisional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, reafirma que a educação nas prisões deve integrar-se aos sistemas públicos de ensino, garantindo certificação regular, articulação com a EJA e respeito às diretrizes curriculares nacionais.

A hegemonia neoliberal redefine, ainda, o próprio sentido da EJA no cárcere. A ênfase desloca-se progressivamente para a qualificação mínima e para a preparação para o mercado de trabalho precarizado, alinhando-se à lógica da empregabilidade e da responsabilização individual. A EJA tende a ser concebida como instrumento de adaptação do indivíduo às exigências do mercado, e não como processo formativo integral. Assim, a promessa de cidadania plena frequentemente se converte em mecanismo de adequação às condições estruturais de inserção subordinada no mundo do trabalho.

A expansão do encarceramento em massa no Brasil evidencia, portanto, que o cárcere não perdeu sua função histórica de controle social; ao contrário, ela foi reatualizada sob novas condições. A educação no sistema prisional insere-se nessa totalidade contraditória: ao mesmo tempo em que representa espaço potencial de formação crítica e ampliação de direitos, encontra-se limitada pelas determinações estruturais de um modelo econômico que produz e reproduz desigualdades profundas.

Dessa forma, a análise do caso brasileiro confirmou a hipótese de que a inserção da educação no sistema prisional, embora juridicamente consolidada, permanece condicionada pelas bases históricas e estruturais do capitalismo periférico. A prisão continua a operar como instrumento de gestão das frações excedentes da classe trabalhadora, e a educação, nesse interior, revela-se mediação tensionada entre direito formal e prática institucional marcada pela lógica punitiva.

Nesse sentido, a análise alcançou o objetivo de compreender o entrelaçamento entre política educacional, política penal e reestruturação do Estado sob o neoliberalismo. Conforme Harvey (2008), a racionalidade neoliberal redefine o papel do Estado, priorizando o mercado e a responsabilização individual.

No interior do cárcere, isso se traduz na instrumentalização do trabalho e da educação sob a lógica da empregabilidade e da adaptação ao mercado, esvaziando seu potencial formativo mais amplo. É nesse mesmo movimento que se insere a evolução normativa da remição de pena no Brasil, a qual, longe de representar a ampliação do direito à educação no sistema prisional, revela um processo de progressiva precarização e reconfiguração desse direito.

Se, em um primeiro momento, a remição esteve historicamente vinculada ao trabalho como mecanismo central de abreviação da pena, observa-se, posteriormente, a incorporação da educação escolar como possibilidade formal no interior da Lei de Execução Penal, especialmente a partir do reconhecimento da assistência educacional como direito, conforme disposto no artigo 126. Contudo, a materialidade do sistema prisional brasileiro, marcada pela insuficiência estrutural da oferta educacional, impede que esse direito se efetive de maneira universal.

É precisamente nesse cenário de negação concreta da escolarização que emergem, no plano normativo recente, alternativas como a remição pela leitura e por outras práticas sociais educativas, institucionalizadas por dispositivos como a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021⁵¹, e a Orientação Técnica DMF/CNJ nº 1, de 4 de julho de 2022, ambas do Conselho Nacional de Justiça. Longe de configurarem uma ampliação qualitativa do direito à educação, tais medidas operam como respostas compensatórias à ausência de escolarização formal, consolidando

⁵¹ Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

um deslocamento que vai do trabalho à educação escolar e, desta, à leitura e a práticas educativas não formais.

Esse processo evidencia que a remição pela leitura não se articula como complemento, mas como substituição da educação escolar, ao mesmo tempo em que preserva a lógica meritocrática da execução penal. Desse modo, a centralidade da educação como direito é esvaziada, sendo subordinada a mecanismos de gestão da pena que priorizam sua funcionalidade no controle e na administração da população privada de liberdade.

A partir das categorias de totalidade, mediação e contradição (Marx, 2013; Netto; Braz, 2006), foi possível demonstrar que trabalho e educação no sistema prisional operam simultaneamente como direito e como mecanismo de reprodução social. Essa dualidade não é acidental, mas estrutural. A prisão moderna integra o conjunto de instituições responsáveis por garantir as condições gerais de reprodução do capital, regulando frações específicas da classe trabalhadora.

O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por sua vez, permitiu atingir o objetivo de mapear a produção acadêmica nacional sobre educação no sistema prisional. Os resultados evidenciaram lacunas significativas, tanto em termos quantitativos quanto regionais, especialmente na área de História e História da Educação. A escassez de pesquisas, a concentração regional e a limitada presença da temática nos programas de pós-graduação indicam que o estudo da educação prisional ainda ocupa posição marginal no campo historiográfico.

Esse dado não pode ser dissociado da própria estrutura da produção científica brasileira. A pesquisa acadêmica também se insere na totalidade social e reflete desigualdades estruturais de financiamento, consolidação institucional e definição de agendas. Assim, o levantamento da CAPES não apenas subsidiou esta dissertação, mas revelou uma problemática epistemológica: a invisibilização histórica da educação no sistema prisional no interior da historiografia educacional.

Dessa forma, ao entrelaçar análise histórica internacional, estudo do caso brasileiro e mapeamento da produção acadêmica, esta dissertação cumpriu seus objetivos ao demonstrar que o trabalho e a educação no sistema prisional são expressões das contradições estruturais do capitalismo. Em diferentes contextos, Europa, Estados Unidos, América Latina, incluindo o Brasil, o cárcere desempenha função convergente: administrar as expressões da questão social produzidas pelo desenvolvimento desigual.

Conclui-se, portanto, que a compreensão histórica do sistema prisional exige ultrapassar leituras normativas ou moralizantes. O cárcere não é desvio da modernidade, mas componente constitutivo de sua forma histórica. Trabalho e educação no interior das prisões só podem ser plenamente compreendidos quando inseridos na dinâmica contraditória da reprodução social.

A contribuição central desta pesquisa reside justamente em recolocar o debate sobre educação prisional no interior da crítica às estruturas sociais que produzem encarceramento, desigualdade e exclusão. Ao fazê-lo, reafirma-se que qualquer projeto efetivamente emancipatório exige não apenas a ampliação formal de direitos no interior do cárcere, mas a transformação das bases materiais que sustentam a própria necessidade histórica da prisão enquanto instituição de controle social.



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lúcia de. **Direitos dos Presos e Execução Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

ALMEIDA, Marcos. **Trabalho prisional e direitos humanos**: análise crítica das parcerias público-privadas. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 26, n. 98, 2018.

ALVAREZ, Marcos César; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. **A sociedade e a lei**: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na Primeira República. Justiça e História. Porto Alegre: v. 3, n. 6, 2003. Disponível em: <https://nevp.prp.usp.br/publicacao/a-sociedade-e-a-lei-o-codigo-penal-de-1890-e-as-novas-tendencias-penais-na-primeira-republica/>. Acesso em 25 jun. 2025.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1992, 128 p. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 140, 2010. DOI: 10.26512/les.v3i1.4060. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4060>. Acesso em: 2 jul. 2025.

APARECIDA, Geralda Dias. **A Constituição Mexicana de 1917**. Suplemento do Correio Brasiliense, Brasília, 1986. 1 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/117562/1986_SETEMBRO_016c.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 7 jul. 2025.

ARGENTINA. **Lei nº 1.420, de 8 de julho de 1884**. Educação comum na Capital, colônias e territórios nacionais. Disponível em: <https://www.unlu.edu.ar/~museo/contenidos/documentos/ley1420.htm>. Acesso em: 22 out. 2025.

ARROYO, Miguel G. Política de Formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157- 176, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704904/2/3%20Livro%20finalizado%20Criminologia%20critica%20e%20Direito%20Penal.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica à Criminologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011. 128 p. Disponível em: https://www.academia.edu/36993721/Livro_Introducao_Critica_a_Criminologia_Brasileira_Vera_Malaguti_Batista. Acesso em: 23 jun. 2025.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução de José Cretella Jr. e Agnes Cretella. 2. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999. 139 p. (RT textos fundamentais). Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17502/material/BECCARIA,%20C.%20Dos%20delitos%20e%20das%20penas.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BENEDITO, Vanessa Oliveira. **Percepções da prisão: presos políticos e presos comuns enquadrados na Lei de Segurança Nacional no Instituto Penal Cândido Mendes durante a ditadura militar**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/13607>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BITENCOURT, Vanessa Colares de. **Educação Carcerária: as aulas da Educação de Jovens e Adultos à luz da Pedagogia Emancipatória**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOREL, Leticia Priscila de Almeida. **Entre a criminalização do conflito com a lei e a proteção contra o trabalho infantil: adolescentes amazonenses no tráfico de drogas**. 226 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes. Manaus, AM: PPGE/UFAM, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9339>. Acesso em 18 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941**: Código de Processo Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3689.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**: Código Penal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**: Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**. Resolução CNE/CEB nº 2/2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**: Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.html. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**: institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.html. Acesso em: 17abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional**. Brasília: MEC, 2014.

CAFORIO, Maria Rosaria. **Carceri e detenuti a Bologna tra età napoleonica e restaurazione pontificia**. Tese (Doutorado em Storia) — Università degli Studi di Roma “Roma Tre”, Roma, 2014. Disponível em: <https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/4184/1/B.%20TESI%20M.%20R.%20CAFORIO%20FINALE.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CARO, Felipe. John Howard y su influencia en la reforma penitenciaria europea de finales del siglo XVIII. In: **Eguzkilore: cuaderno del Instituto Vasco de Criminología**, n. 27, p. 149–164, 2013. Disponível em: <https://www.ehu.eus/documents/1736829/3202683/eguzkilore+27+todo.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2025.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2017.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/bitstream/123456789/733/1/CORTI%C3%87OS.%20Cidade%20febril%20corti%C3%A7os%20e%20epidemias%20na%20corte%20imperial.%20CHALHOUB%2C%20Sidney.%201996.pdf>. Acesso em 23 jun. 2025.

CLARCK, Francieli Silva; CLARCK, Jorge Uilson. **A ideia pedagógica de Horace Mann e sua influência na educação pública paulista**. São Carlos: GEPEC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada (UFSCar), 2015. 18 p. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/10-historia-historiografia-da-educacao/e10t01-a-ideia-pedagogica-de-horace-mann-e-sua.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

CISNEROS, José Luis. La presbicia de la educación en prisión: una reflexión del tratamiento como dispositivo de control. **Revista de Historia de las Prisiones**, [S.l.], n. 1, p. 34–52, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2018/01/2_Cisneros.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório Diagnóstico da Educação nas Prisões**. Brasília: CNJ, 2021.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de gestão para alternativas penais**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/manual-de-gest%C3%A3o-de-alternativas-penais_eletronico.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

COSTA, Nayara de Souza. **Educação para a conformação**: os pressupostos cristãos e os fundamentos da pedagogia social. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM. (2024).

COSTA, Ricardo Peres da; ROCHA, Glauciene Farias; FERNANDES, Maria Nilvane. Trabalho no cárcere: controle social, políticas penais e ambivalências. In: **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.** – Rio de Janeiro – Vol. 16 – no 3 – 2023 – e54522. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v16.n.3.54522>. Acesso em: 08 jun. 2025.

DAVIS, Angela Yvonne. **Estarão as prisões obsoletas?** 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018. 144 p. Disponível em: https://www.academia.edu/40416540/Estar%C3%A3o_as_pris%C3%B5es_obsoletas_Angela_Davis. Acesso em: 27 jun. 2025.

DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2022.
DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Tradução Manuel do Rêgo Braga. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DONADELI, Paulo Henrique Miotto. **Os Inimigos” e os “cidadãos” da República**: direito penal e controle social (Franca, 1890-1902). Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filholl, Franca, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4a207f41-56d7-480c-bbcc-6184022bf2f3/content>. Acesso em 23 jun. 2025.

DOURADO, Ana Paula. **Aspectos jurídicos do trabalho prisional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

DUARTE, Máercio Falcão. **Evolução histórica do Direito Penal**. Jus, 1999. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/932/evolucao-historica-do-direito-penal/2>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ENAP – Escola Nacional de l’Administration Pénitentiaire. Congrès pénitentiaire international de Bruxelles 1900. **Histoire & Patrimoine pénitentiaire**. ENAP, [s.d.]. Disponível em: https://www.enap.justice.fr/histoire/congres-penitentiaire-international-de-bruxelles-1900?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 2 jul. 2025.

ESTANISLAU, César Vale; MORAIS, Mariana Teodoro de. **Trabalho prisional**: entre a ressocialização do apenado e a violação de direitos fundamentais. In: Fidalgo, Fernando; Fidalgo, Nara (Orgs.). **Sistema Prisional: Teoria e Pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Sistema_Prisional_-_Teoria_e_Pesquisa.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

FARIAS, Adriana Medeiros; CHILANTE, Edinéia Navarro; AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais ao alinhamento à BNCC. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 324–338, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58204. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58204>. Acesso em: 4 nov. 2025.

FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane; SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues. **Educação de adultos na América Latina: n.** Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16528, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16528. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16528>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FERNANDES, Maria Nilvane. História das crianças: manifestações do passado para compreensão do presente. In: EES-AM. Escola Estadual de Socioeducação do Amazonas. **Curso sobre Infância, Adolescência e Juventude**. Aula realizada em: 01 dez. 2025. (2025).

FESETTE, Nick. **Auburn Prison and Carceral Modernity: A Performance History**. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/48916889/Auburn_Prison_and_Carceral_Modernity_A_History_Modernism_Modernity_Print_. Acesso em: 13 jun. 2025.

ENGUITA, Mariano Fernández. Trabalho, escola e ideologia: **Marx e a crítica da educação**. Tradução: Enarni Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. Disponível em: https://educacion.ucm.es/educativo/fernandez_enguita_trabajo_escuela_ideologia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

FRAGA, Silva. **Educação nas prisões**: entre políticas públicas e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2011.

GAIDO, Marlí. **La escalofriante historia de la cárcel del Fin del Mundo que fue clausurada por Perón**. La Voz, Buenos Aires, 2023. Disponível em: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-escalofriante-historia-de-la-carcel-del-fin-del-mundo-que-fue-clausurada-por-peron/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCÍA, José Carlos Basalo. **La colonización penal de la Tierra del Fuego**. Buenos Aires: Ediciones Marymar, 1988.

GUZMÁN, Luis. **Compendio de Ciencia Penitenciaria**. Valencia: Universidad de Valencia, 1976. (1976).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume I. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em:

<https://rebeldesistemico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/antonio-gramsci-cadernos-do-cc3arcere-vol-i.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GONÇALVES, Maria Aparecida. **Educação nas prisões**: um estudo sobre o direito negado. São Paulo: Cortez, 2012.

GRANT, Harriet. Vulnerable prisoners 'exploited' to make coronavirus masks and hand gel. **The Guardian**, Londres, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development/2020/mar/12/vulnerable-prisoners-exploited-to-make-coronavirus-masks-and-hand-gel>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GRIFFITHS, Arthur George Frederick. **History and Romance of Crime**: German and Austrian Prisons, London, The Grolier Society, 1900. Disponível em: https://readingroo.ms/5/1/0/6/51065/51065-h/51065-h.htm?utm_source=chatgpt.com#CHAPTER_I. Acesso em: 12 jun. 2025.

GRIFFITHS, Arthur George Frederick. **The Chronicles of Newgate**. Reimp. London: Forgotten Books, 2017. 2 v.

GRIFFITHS, Paul. **Lost Londons Change, Crime and Control in the Capital City (1550-1660)**, Cambridge, Cambridge University Press, 544 p., 2008. <https://pt.scribd.com/document/732427053/Paul-Griffiths-Lost-Londons-Change-Crime-And-Control-in-the-Capital-City-1550-1660-Cambridge-Social-and-Cultural-Histories-2008#page=33>

GUIMARÃES, Alexandre Felipe Oliveira. **A educação escolar enquanto mediação das pessoas em privação de liberdade do centro de ressocialização do agreste pernambucano CRA/PE**: limites/ possibilidades. Alexandre Felipe Oliveira Guimarães. 2018. 278 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5265>. Acesso em: 12 ago. 2025.

HORTA, Filipe Moreno. Dia de rebelião: **as margens do Estado no cotidiano civil-prisional da Ilha Anchieta (1942–1955)**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Dissertacao_Filipe-Horta.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

HOWARD, John. **The state of the prisons in England and Wales**. Warrington: William Eyres, 1777. Disponível em: <https://archive.org/details/stateofprisonsin00howa>. Acesso em: 10 jun. 2025.

IERINI, María de los Milagros; PORRAS, Gabriel E.; NAVAS, Pablo. Lectura en la prisión: **Entre la libertad y el control**. Ponência apresentada na XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, Argentina, 9 a 11 ago. 2006. Universidade Nacional de La Plata – Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13307/ev.13307.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação nas prisões brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. Brasília: IPEA, 2015.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2005.

KRUTZSCH, Natan Mario. **Entre a privação de liberdade e a liberdade de aprender: a construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre 1984-2019**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

LEMONS, Ana Margarete; MAZZILLI, Cláudio; KLERING, Luís Roque. Análise do trabalho prisional: um estudo exploratório. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 129–149, dez. 1998.

LIMA, Renato Sérgio de. **O futuro da prisão: novas perspectivas para o sistema penal brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES, Carlos Alexandre Cirne; et al. A importância do trabalho prisional na reinserção social de indivíduos privados de liberdade. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 128, p.15, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-do-trabalho-prisional-na-reinsercao-social-de-individuos-privados-de-liberdade/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANFRED, Albert Z. O Mundo Capitalista no Final do Século XIX. In: MANFRED, A. Z. (Org.). **História do Mundo**. Volume II - O Período Moderno. Trad. Maria Luísa Borges. Edições Sociais. Lisboa, 1981. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/14.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARQUES, Marineila Aparecida. **Projeto político pedagógico das prisões: PPPprisões**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-29112021-113715/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MARTINS, Alexandre de Almeida. O Instituto Penal Cândido Mendes (1969–1979): precarização e punição dos indesejados. **Revista Pesquisa e Educação a Distância**, n. 17, 2023. Publicado nos anais do VIII Fórum Discente e IV Fórum de Egressos. Disponível em: [http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path\[\]=13232&path\[\]=7716](http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path[]=13232&path[]=7716). Acesso em: 17 jun. 2025.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução: Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-268. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. II. (Os Economistas). (1996).

MAUCERI, Emanuela. Pedagogia e contesto penitenziario: Alcune riflessioni sul significato e il ruolo dell'educazione in prigione. **Rassegna penitenziaria e criminologica**, Itália, p. 295-327, 2001. Disponível em: <https://rassegnapenitenziaria.giustizia.it/raspenitenziaria/cmsresources/cms/documents/39062.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. edição. Fortaleza: Universidade Aberta do Brasil / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MELLOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **O nascimento da prisão**: o sistema penal na transição ao capitalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MÉXICO. Cámara de Diputados. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. [S.l.], 1917 (texto atualizado até 15 abr. 2025). Disponível em: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <https://piapeprograd.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MIDAMAX. Detentos fabricam máscaras e álcool para uso em hospitais de Campo Grande. **Midiamax**, Campo Grande, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/policia/2020/detentos-fabricam-mascaras-e-alcool-para-agentes-de-saude-de-hospitais-de-campo-grande/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MILLER, Roderick. **Bruchsal Prison**. Frank Falla Archive, [s.d.]. Disponível em: <https://www.frankfallaarchive.org/prisons/bruchsal-prison/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

MJSP. Ministério da Justiça. **Relatório Nacional sobre o Sistema Penitenciário Brasileiro**. Brasília: MJSP, 2023.

NAKAMURA, André Luiz dos Santos. Parcerias Público-Privadas no Sistema Prisional. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir/UFRGS**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/2317-8558.96580. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/96580>. Acesso em: 29 jun. 2025.

NASCIMENTO, Diego do Espírito Santo Menezes. **Evolução dos sistemas penitenciários**. Bahia, 2011. Disponível em <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/1835/1394>. Acesso em: 14 de out. 2024.

NÉIA, Vitor Hugo Silva. Educação e identidade nacional argentina (1884-1913). **Revista de História e Historiografia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. p. 53–71, 2017. DOI: 10.5380/rhhe.v1i3.50250. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50250>. Acesso em: 22 out. 2025.

NETTO, José Paulo. **Transformações sociais e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: https://resistir.info/livros/marx_biografia.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, Carlos. A privatização das prisões e o risco à garantia dos direitos fundamentais. **Cadernos de Direito Público**, v. 4, n. 7, 2016.

PASSOS, Thais Barbosa. **Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro**. 2012. 131 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d34f9661-b71c-4323-9a9a-caac488d5c1e>. Acesso em 12 jun. 2025.

PEARS, Ernest (ed.). **Transactions of the International Penitentiary Congress**. Londres: Longmans, Green and Co., 1872. Disponível em: https://data.decalog.net/enap1/Liens/Congres/CONGRES_PENIT_1872_VOL1_0001.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

PINHEIRO, Nataly de Sousa. **A (des)proteção do trabalhador no sistema prisional: da seletividade penal às impossibilidades da ressocialização**. (Tese, Ciências Jurídicas). João Pessoa: UFPB, 2022. 272 f. Disponível em: Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25144?locale=pt_BR. Acesso em: 14 out. 2024.

PINTO, Luciano Rocha. Indisciplina, vigilância e produção da ilegalidade na cidade-corte do império do Brasil (1820 e 1830). *Passagens*. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Niterói, v. 8, n. 2, p. 233–251, 2016. Recebido em 20 nov. 2015, aprovado em 21 mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3373/337345746003/html/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PONTES, Luís A. Farjado. O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 149–166, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32040>. Acesso em: 21 out. 2025.

PRADO, Florestan Rodrigo. **Sistema Penitenciário e Exclusão Social: um olhar sobre a realidade das prisões brasileiras**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Jurídicas da UENP: Jacarezinho, 2012. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/direito-dissertacoes/2500-florestan-rodrigo-do-prado/file>. Acesso em 24 jun. 2025.

RAMÍREZ, Sergio García. El sistema penitenciário: Siglos XIX y XX. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, Ciudad de México, nova série, ano XXXII, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.1999.95.3589>. Acesso em: 7 jul. 2025.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. p. 402. Disponível em: <https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/3529Memorias-do-Carcere.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RIBOULET, Louis. **História da Pedagogia**. Tradução: Justino Mendes. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1951. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/733027087/Louis-Riboulet-Histo-ria-da-Pedagogia>. Acesso em: 21 out. 2025.

KRUTZSCH, Natan Mario. **Entre a privação de liberdade e a liberdade de aprender: a construção histórica do sentido da educação no cárcere brasileiro entre 1984-2019**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241016>. Acesso em 12 jun. 2025.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 19, n. 35, p. 65–79, 2015. DOI: 10.23925/ls.v19i35.26678. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678>. Acesso em: 15 out. 2024.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social** (1939). 2. ed. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, Damaris Pereira dos. **A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: a legislação brasileira e italiana em questão**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados: UFGD, 2021. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/D%C3%A2marisPereiradosSantos%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

SANTOS, Edson Paulo; ANDRADE, Mateus de Souza; NERIS, Ruan Duran; ALMEIDA, Natasha Alves de; CRUZ, Robson Santos. **A história da educação no século XIX**. Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 175–181, 2012. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/223>. Acesso em: 21 out. 2025.

SANTOS, Sidney Oliveira. SOARES, Igor Alves Noberto. **Trabalho no cárcere:** instrumento de ressocialização. Jus.com.br, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/61007/consideracoes-sobre-o-trabalho-no-carcere-como-instrumento-de-ressocializacao>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Alexandre Ferreira da; ALMEIDA, Suenya Talita de. **O serviço de atendimento à pessoa custodiada na central de flagrantes de Olinda-PE:** uma análise à luz da criminologia crítica. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], p. 11–243, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18959>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SILVA, Wesley Nascimento Da. Estados unidos (1865-1917): De nação dividida a potência imperial continental. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXIV, Nº. 000052, 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/estados-unidos-1865-1917-de-nacao-dividida-potencia-imperial-continental>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, Gersa Moraes. **O Público e o Privado no Sistema Prisional do Amazonas**. 207 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes. Manaus, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12655342. Acesso em 20 jun. 2025.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i2.89353. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89353>. Acesso em: 4 nov. 2025.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAIRO, Carlos. **El presidio de Ushuaia/ The prison of Ushuaia**. Buenos Aires: Zager & Urruty, 1995. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5af237831aef1d2dc3807031/t/61c1ccd817b3681ab174d303/1640090886557/Presidio+I_compressed.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

TASONIERO, Gustavo. **A educação nas prisões:** um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Espen) – Escola Nacional de Serviços Penais, Secretaria Nacional de Políticas Penais, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília, 2017. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/5297>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 3. ed. Buenos Aires: Consejo latino-americano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382867425/Vasquez-Filosofia-Da-Praxis>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VAUX, Richard. **The Pennsylvania Prison System**. In: Proceedings of the American Philosophical Society. Philadelphia: American Philosophical Society, 1884, vol. 21, no. 116, p. 651-664. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/982344>. Acesso em: 16 out. de 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora UNESP/SBHE, 2022. 376 p.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de. Janeiro: Revan, 2009.

XAVIER, Thaís Ferreira. **Do território do cárcere ao território de proteção à natureza: conflitos no Parque Estadual da Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/13375>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal**. (Tese, Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. 586 f. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Maria%20Nilvane.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.