



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA CLARA SANTOS LIMA

**ENTRE GRADES E DISCURSOS: DA FALÁCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO À
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA**

**JOÃO PESSOA
2026**

MARIA CLARA SANTOS LIMA

**ENTRE GRADES E DISCURSOS: DA FALÁCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO À
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito
complementar para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da
Profa. Dra. Rebecka Wanderley Tannuss.

JOÃO PESSOA
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Maria Clara Santos.

Entre grades e discursos: da falácia da
ressocialização à educação como prática de resistência
/ Maria Clara Santos Lima. - João Pessoa, 2026.
52 f. : il.

Orientação: Rebecka Wanderley Tannuss.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Ressocialização. 3. Sistema
prisional. 4. Direitos humanos. 5. Resistência. I.
Tannuss, Rebecka Wanderley. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

MARIA CLARA SANTOS LIMA

**ENTRE GRADES E DISCURSOS: DA FALÁCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO À
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à Banca Examinadora do Centro
de Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para obtenção do
título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Rebecka Wanderley
Tannuss

Aprovado em 01 de Abril de 2026.

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
REBECKA WANDERLEY TANNUSS
Data: 13/04/2026 09:01:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rebecka Wanderley Tannuss (UFPB – Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marlene Helena de Oliveira França (UFPB – Avaliadora)

Prof. Dr. Nelson Gomes de Sant’Ana e Silva Junior (UFPB – Avaliador)

JOÃO PESSOA
2026

*Dedico este trabalho ao meu bisavô Gonçalo,
que, mesmo não estando mais presente, permanece
vivo em cada conquista minha.*

*Foi ele quem despertou em mim o amor pela
educação e quem me ensinou que nunca é tarde
para aprender. Esta conquista também é sua, pois
carrego comigo a promessa que um dia lhe fiz.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por me conceder forças, paciência e sabedoria ao longo de todos os momentos vivenciados durante esses quatro anos.

À minha Mainha Jeane e ao meu Painho Aderaldo, expresso minha mais profunda gratidão. Sou imensamente grata pelo amor, pelas oportunidades e pelos conselhos que sempre me ofereceram. Sem vocês, eu não estaria escrevendo estas palavras hoje. Vocês são a minha base, e serei eternamente grata por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim.

Agradeço também à tia Ivania e à madrinha Deyse, por todo o cuidado e carinho dedicados a mim desde a infância. O amor de vocês estará para sempre guardado em meu coração.

A Lennon e Jefferson, deixo meu agradecimento pelos incentivos e pelas palavras de encorajamento, que sempre me impulsionaram a buscar o melhor de mim e a reconhecer o meu verdadeiro potencial.

À professora Rebecka, minha sincera gratidão. Suas aulas, seu carisma, sua inteligência e sua postura me fizeram compreender que a educação vai além das quatro paredes da universidade, transcendendo os limites da escola e se fazendo presente em todos os espaços da vida.

A todos que, de alguma forma, me apoiaram ao longo desta jornada, ainda que à distância, deixo o meu mais sincero agradecimento, acompanhado do meu mais genuíno sorriso.

Por fim, meu agradecimento mais profundo ao meu bisavô Gonçalo. O senhor me ensinou que não há idade para aprender, que nunca é tarde para estudar e que, quando ensinamos com amor, recebemos em troca o mais belo dos sorrisos. Agradeço por ter me acompanhado nesta jornada, mesmo que hoje não esteja presente. Tenho certeza de que estaria orgulhoso de mim.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente a utilização da educação como ferramenta de ressocialização no sistema prisional brasileiro, bem como compreender a educação como possível espaço de resistência e de construção de práticas emancipadoras no contexto do cárcere, especialmente no que se refere ao discurso da ressocialização, amplamente difundido no campo jurídico e institucional. Parte-se da compreensão de que, embora a educação seja reconhecida como um direito fundamental, sua inserção no cárcere ocorre, muitas vezes, de forma limitada, instrumentalizada e subordinada à lógica punitiva que estrutura o sistema penal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de levantamento e análise de produções acadêmicas, incluindo artigos científicos, livros, dissertações, teses, legislações e dados oficiais, que abordam a temática da educação em prisões e suas múltiplas implicações sociais, políticas e pedagógicas. O trabalho está estruturado em três eixos principais: a função social da prisão, a crítica à noção de ressocialização e a análise das práticas educacionais no contexto prisional. Os resultados da pesquisa evidenciam que o discurso da ressocialização, embora legitimado por marcos legais como a Lei de Execução Penal, revela-se, na prática, uma promessa contraditória e, muitas vezes, ineficaz, uma vez que o próprio sistema prisional opera a partir de mecanismos de controle, disciplina e exclusão social. Nesse sentido, a educação, ao ser inserida nesse contexto, tende a assumir um caráter funcional e compensatório, frequentemente vinculada à remição de pena, o que pode esvaziar seu potencial formativo e emancipador. Além disso, constatou-se que a lógica da chamada “ortopedia social” contribui para a manutenção de um modelo que busca corrigir indivíduos sem enfrentar as estruturas sociais que produzem desigualdade e criminalização. Por outro lado, o estudo também aponta a existência de experiências e possibilidades que tensionam essa lógica, evidenciando que a educação pode se constituir como prática de resistência, especialmente quando orientada por perspectivas críticas e fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Assim, conclui-se que a efetivação de uma educação emancipadora no sistema prisional exige não apenas o cumprimento formal das normativas legais, mas uma transformação estrutural das condições em que essa educação é ofertada, de modo a garantir a dignidade, a autonomia e o reconhecimento das pessoas privadas de liberdade como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação; Ressocialização; Sistema prisional; Direitos humanos; Resistência.

ABSTRACT

This study aims to critically analyze the use of education as a tool for resocialization within the Brazilian prison system, as well as to understand education as a potential space for resistance and the development of emancipatory practices in the context of incarceration, especially regarding the discourse of resocialization, which is widely disseminated in legal and institutional fields. It is based on the understanding that, although education is recognized as a fundamental right, its implementation in prisons often occurs in a limited, instrumentalized manner and is subordinated to the punitive logic that structures the penal system. Methodologically, this is a qualitative research study, developed through the survey and analysis of academic productions, including scientific articles, books, dissertations, theses, legislation, and official data addressing prison education and its multiple social, political, and pedagogical implications. The study is structured around three main axes: the social function of prison, the critique of the notion of resocialization, and the analysis of educational practices in the prison context. The results of the research show that the discourse of resocialization, although legitimized by legal frameworks such as the Brazilian Penal Execution Law, proves, in practice, to be a contradictory and often ineffective promise, since the prison system itself operates through mechanisms of control, discipline, and social exclusion. In this sense, education, when inserted into this context, tends to assume a functional and compensatory character, often linked to sentence reduction, which may weaken its formative and emancipatory potential. Furthermore, it was found that the logic of so-called “social orthopedics” contributes to maintaining a model that seeks to correct individuals without addressing the social structures that produce inequality and criminalization. On the other hand, the study also points to the existence of experiences and possibilities that challenge this logic, showing that education can constitute itself as a practice of resistance, especially when guided by critical perspectives and grounded in human rights principles. Thus, it is concluded that the implementation of emancipatory education in the prison system requires not only formal compliance with legal norms, but also a structural transformation of the conditions under which this education is offered, in order to ensure the dignity, autonomy, and recognition of incarcerated individuals as subjects of rights.

Keywords: Education. Resocialization. Prison system. Human rights. Resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capacidade dos presídios dos estados do Brasil.	20
Figura 2: Quantitativo da população prisional nos presídios de cada estado do Brasil	21
Figura 3: Quantitativo da evolução da população prisional por cor/raça	22
Figura 4: Quantitativo da evolução da população prisional por cor/raça	23
Figura 5: Porcentagem dos indivíduos que foram parados pela polícia no período de 2016 – 2019	24
Figura 6: Percentual de reincidência por ano	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LEP	Lei de Execução Penal
MNPCT	Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura
ONU	Organização das Nações Unidas
RELIPEN	Relatório de Informações Penitenciárias
SISDEPEN	Sistema Nacional de Informações Penais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A FUNÇÃO SOCIAL DA PRISÃO: CONTROLE, DISCIPLINA E DOCILIZAÇÃO.....	15
2.1 A origem histórica da prisão e suas transformações.....	15
2.2 A prisão como instrumento de controle social.....	17
2.3 O sistema prisional brasileiro e suas contradições.....	18
3 A FALÁCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL.....	28
3.1 A construção do discurso da ressocialização.....	28
3.2 A ressocialização como promessa: limites e contradições na prática prisional	32
3.3 A falácia da ressocialização e a reprodução das desigualdades sociais	34
4 EDUCAÇÃO PRISIONAL: ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA.....	38
4.1 A educação como direito no sistema prisional.....	38
4.2 A educação no cárcere: limites, contradições e instrumentalização.....	40
4.3 A educação como prática de resistência e possibilidade emancipatória.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

A educação é historicamente reconhecida como um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento humano. No entanto, ao ser inserida no contexto prisional, esse direito passa a assumir contornos complexos, sendo frequentemente associado à chamada “ressocialização”, conceito amplamente utilizado pelas instituições estatais para justificar a presença de práticas pedagógicas em espaços de privação de liberdade.

No Brasil, o discurso da ressocialização, embora previsto em dispositivos legais como a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e reafirmado por políticas públicas voltadas à educação em prisões, esbarra em um sistema penal que, estruturalmente, não prioriza a educação como um direito emancipador. Ao contrário, muitas vezes, essa educação é ofertada de forma limitada, simbólica ou subordinada à lógica punitiva que orienta o funcionamento do cárcere.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática: de que modo a educação atua como ferramenta de suposta ressocialização no sistema prisional brasileiro? A partir dessa questão, parte-se da compreensão de que a educação, embora formalmente reconhecida como direito, pode ser instrumentalizada no interior das prisões, contribuindo mais para a manutenção da ordem e do controle social do que para a efetiva transformação das condições de vida das pessoas privadas de liberdade.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar criticamente a utilização da educação como ferramenta de ressocialização no sistema prisional brasileiro, bem como compreender a educação como possível espaço de resistência e de construção de práticas emancipadoras no contexto do cárcere. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a função social da prisão e a realidade do sistema prisional brasileiro; b) problematizar o conceito de ressocialização e sua aplicação institucional; c) investigar as práticas educacionais desenvolvidas no cárcere; d) refletir sobre a educação como possível estratégia de resistência frente à lógica punitiva.

A justificativa para a realização desta pesquisa se apresenta em duas dimensões complementares. Do ponto de vista acadêmico, se destaca a relevância do tema no campo da educação, especialmente no curso de Pedagogia, no qual ainda observa-se que, embora exista uma produção significativa acerca da educação em contextos de privação de liberdade é imprescindível dizer que essa discussão ainda não se encontra plenamente consolidada nos processos formativos dos cursos de Pedagogia, sendo frequentemente tratada de forma periférica ou pontual, apesar de sua importância social, política e pedagógica. Discutir a

educação no sistema prisional significa, portanto, ampliar a compreensão dos espaços educativos, reconhecendo que a formação humana ocorre também em contextos historicamente marginalizados.

Do ponto de vista social, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de problematizar as práticas educativas desenvolvidas no interior do sistema prisional, considerando seus impactos diretos na vida das pessoas privadas de liberdade. Em um contexto marcado por violações de direitos, precariedade estrutural e pela predominância de uma lógica punitiva, refletir criticamente sobre a educação ofertada nas prisões torna-se fundamental para compreender em que medida essas práticas contribuem para a reprodução de desigualdades ou para a construção de possibilidades de transformação.

Ao questionar modelos educativos pautados na adaptação e na disciplina, este estudo busca evidenciar a importância de uma educação comprometida com a dignidade humana, com a escuta e com o reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos. Tal problematização pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às trajetórias, às experiências e às necessidades das pessoas privadas de liberdade, ampliando as possibilidades de reconstrução de identidades, de desenvolvimento da autonomia e de ressignificação de projetos de vida.

No âmbito pessoal, a escolha do tema está profundamente relacionada a uma trajetória de interesse e inquietação diante das questões que envolvem o sistema prisional e os direitos humanos. Desde antes da vida universitária, o contato com documentários, pesquisas e debates sobre essa realidade despertou uma sensibilidade para as desigualdades, para os mecanismos de controle social e para as violações de direitos. Ao longo da formação acadêmica, especialmente nas áreas do Direito e da Pedagogia, esse interesse foi se consolidando, transformando-se em uma escolha que articula dimensão acadêmica, posicionamento crítico e projeto profissional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, livros, dissertações, teses, legislações e dados oficiais que abordam a temática da educação no sistema prisional e suas múltiplas implicações. O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro discute a função social da prisão, evidenciando seus aspectos históricos e seu papel como mecanismo de controle e exclusão; o segundo problematiza o discurso da ressocialização, destacando suas contradições e limites; e o terceiro analisa a educação no contexto prisional, apontando tanto suas limitações quanto suas potencialidades enquanto prática de resistência.

Dessa forma, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva crítica sobre a educação no sistema prisional, reafirmando-a não apenas como um direito, mas como uma possibilidade de construção de autonomia, dignidade e reconhecimento dos sujeitos privados de liberdade.

Para melhor organização do estudo, o trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, que dialogam entre si a partir de uma perspectiva crítica sobre o sistema prisional brasileiro. No primeiro capítulo, discute-se a função social da prisão, analisando suas origens, seus fundamentos e sua consolidação como instrumento de controle social, evidenciando as relações entre encarceramento, desigualdades sociais e seletividade penal. No segundo capítulo, problematiza-se a noção de ressocialização, evidenciando suas contradições e limites no contexto prisional, bem como seu papel enquanto discurso legitimador do sistema penal. Por fim, no terceiro capítulo, a educação é abordada como direito fundamental e como possibilidade de resistência no cárcere, destacando suas potencialidades emancipadoras, especialmente quando orientada por uma perspectiva crítica e fundamentada nos direitos humanos.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA PRISÃO: CONTROLE, DISCIPLINA E DOCILIZAÇÃO

A compreensão da função social da prisão é fundamental para a análise crítica do sistema penal e de suas implicações na sociedade contemporânea. Ao longo da história, a instituição prisional passou por diferentes transformações, assumindo, para além do caráter punitivo, funções relacionadas ao controle, à disciplina e à organização social. Nesse sentido, a prisão não pode ser entendida apenas como um espaço de cumprimento de pena, mas como um mecanismo que reflete e reproduz estruturas sociais mais amplas, marcadas por desigualdades e processos de exclusão.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo discutir a função social da prisão, evidenciando seus fundamentos históricos, suas formas de atuação enquanto instrumento de controle social e as contradições presentes no sistema prisional brasileiro. Para tanto, a seção está organizada em três momentos: inicialmente, aborda-se a origem histórica da prisão e suas transformações; em seguida, analisa-se a prisão como instrumento de controle e disciplina; por fim, discute-se a realidade do sistema prisional brasileiro, destacando suas limitações e tensões.

2.1 A origem histórica da prisão e suas transformações

A pena privativa de liberdade, embora amplamente difundida na contemporaneidade, é uma forma de punição relativamente recente na história. Por muitos séculos, as sanções aplicadas a quem transgredia as normas eram marcadas pela violência pública, com penas corporais, mutilações, execuções e exílios. A prisão, tal como configurada nos sistemas penais modernos, emergiu com força a partir do século XVIII, em meio às transformações econômicas, sociais e políticas que acompanharam o surgimento do Estado moderno e do capitalismo

industrial. Como analisa Foucault (2014), esse modelo de punição não apenas substitui o castigo físico por uma disciplina do corpo e da conduta, mas também inaugura uma lógica de vigilância e controle contínuo, na qual o cárcere se transforma em um dispositivo de normalização social.

Muito antes do surgimento das prisões nos moldes contemporâneos, já existiam mecanismos de contenção e disciplina, um exemplo são as *houses of correction* — ou casas de correção — criadas em Londres, que tinham como função principal abrigar e controlar aqueles que cometiam delitos, mesmo que pequenos. Como apontam Melossi e Pavarini (2010), essas instituições foram um dos primeiros modelos formais de controle social sistematizado, antecedendo a prisão moderna e sinalizando o início de um olhar mais "institucionalizado" sobre o desvio e a punição.

A instituição prisional, portanto, não deve ser compreendida unicamente como um local destinado ao cumprimento de penas, mas sim como um mecanismo estratégico de gestão da marginalidade. Para além de sua função punitiva formal, a prisão exerce um papel simbólico fundamental ao reforçar o poder do Estado e perpetuar as hierarquias sociais já estabelecidas. Nesse sentido, o sistema prisional atua como um instrumento de controle social que legitima a exclusão de determinados grupos sociais, frequentemente os mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que mascara as desigualdades estruturais sob o discurso da justiça e da segurança pública. Assim, a prisão se insere em uma lógica mais ampla de disciplinamento e regulação dos corpos, contribuindo para a manutenção de uma ordem social desigual (Kilduff, 2010).

A prisão não foi concebida, em sua origem, como um espaço voltado exclusivamente ao castigo, mas como uma forma de o Estado exercer controle sobre os indivíduos. Mais do que punir, a intenção era organizar e sistematizar a aplicação das penas, escolhidas de acordo com os interesses e normas. Como destaca Maia et al. (2009, p. 12), entre as punições aplicadas aos sujeitos estavam a morte, a tortura, a deportação e até a venda como escravos, práticas que revelam o quanto o corpo e a liberdade do outro foram, por muito tempo, tratados como propriedade do poder instituído.

A prisão, enquanto resposta institucional do Estado à violação das normas penais, é comumente defendida como instrumento de proteção social, prevenção ao crime e ressocialização do infrator. Em teoria, trata-se de uma medida capaz de equilibrar a ordem pública e assegurar a justiça por meio da privação da liberdade. Contudo, ao se confrontar o ideal normativo com a realidade concreta do sistema prisional brasileiro, observa-se uma profunda distância entre o que se prevê na legislação e o que se vivencia nos estabelecimentos penais (Foucault, 2014).

Desde o final do século XX e, mais intensamente, nas primeiras décadas do século XXI, o Brasil tem assistido a um crescimento exponencial da população carcerária, refletindo não apenas uma política penal punitivista, mas também o abandono de práticas efetivas de reinserção social. A pena de prisão, longe de cumprir plenamente sua função regenerativa, frequentemente se mostra ineficaz diante das condições degradantes e da falta de políticas públicas voltadas à educação, ao trabalho e à assistência dentro das prisões. Segundo Foucault (2014), a prisão, desde seu surgimento, não se limita ao cumprimento de uma função corretiva, mas constitui-se como um instrumento de controle e disciplina, sustentado por uma lógica que visa mais à manutenção da ordem do que à regeneração do indivíduo.

Com o avanço do pensamento moderno e a busca por um sistema penal mais “civilizado”, principalmente a partir do século XIX, o cárcere foi progressivamente incorporado como a forma privilegiada de punição nas sociedades ocidentais. Essa mudança, no entanto, não significou um rompimento com a lógica de controle social, mas uma reconfiguração da forma como esse controle seria exercido. Na contemporaneidade, especialmente no contexto de países periféricos como o Brasil, a privação da liberdade passou a ser considerada uma forma mais humana e eficaz de punir, mas, na prática, o cárcere continuou a reproduzir violências, estas que, muitas vezes eram mascaradas sob discursos de legalidade e ressocialização. A disciplina, a vigilância e a normatização da conduta passaram a ser operadas de maneira silenciosa, invisível e contínua, reforçando as estruturas de poder historicamente enraizadas.

[...] é nas malhas desse espaço fechado, regulado, medido, organizado em profundidade, que o poder vai se exercer, muito mais do que por meio da violência ostensiva: ele age pela vigilância e pela normalização. (Foucault, 2014, p. 145).

A compreensão da prisão como instrumento de justiça e ressocialização mostra-se ainda mais frágil quando se observa seu entrelaçamento com as estruturas econômicas e políticas que sustentam a lógica capitalista. O cárcere, longe de ser uma instituição neutra, revela-se como peça fundamental de uma engrenagem que administra a marginalidade social e regula a força de trabalho excedente, fazendo com que o estado penal não apenas substitua as políticas de bem-estar social, mas atue de forma seletiva, intensificando a vigilância e o controle sobre os corpos empobrecidos e racializados, reafirmando assim as hierarquias sociais e aprofundando as desigualdades nas grandes cidades (Wacquant, 2001).

2.2 A prisão como instrumento de controle social

No contexto capitalista, a prisão assume novas funções que extrapolam o discurso da punição e da regeneração, ela se torna uma ferramenta de gerenciamento das desigualdades sociais e de manutenção da ordem econômica. Populações que não se encaixam na lógica da produtividade, como os pobres, os desempregados, os racializados e os desassistidos, passam a ser alvos preferenciais do sistema penal, enquanto a elite econômica permanece protegida por um manto de seletividade estrutural. Além disso, a prisão passa a ter valor de mercado: o complexo carcerário-industrial transforma o confinamento em um negócio lucrativo, alimentando uma cadeia de interesses privados na expansão da punição (Christie, 1998).

No capitalismo contemporâneo, a prisão ultrapassa seu papel disciplinador e assume um novo valor: o da mercantilização. A indústria do encarceramento, especialmente em países como os Estados Unidos, transforma a punição em uma fonte de lucro, com a expansão das prisões privadas e a utilização da mão de obra carcerária como recurso produtivo de baixo custo. Davis (2018) destaca que, o aprisionamento em massa não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser analisado como parte de um complexo carcerário-industrial que alimenta a economia neoliberal e perpetua as desigualdades estruturais. Nesse cenário, o cárcere deixa de ser apenas um espaço de confinamento e passa a operar como engrenagem ativa da exploração econômica.

A ascensão do neoliberalismo nas últimas décadas redesenhou profundamente a forma como as sociedades lidam com questões sociais, econômicas e penais. Conforme argumenta Harvey (2005), o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma racionalidade que orienta práticas estatais e relações sociais, pautando-se na ideia de que o mercado é o melhor regulador da vida coletiva, essa lógica desresponsabiliza o Estado de sua função de garantia de direitos e transfere para o indivíduo o ônus por sua própria sobrevivência.

Nesse cenário, a pobreza e a exclusão social deixam de ser vistas como problemas estruturais e passam a ser tratadas como falhas morais ou escolhas individuais, abrindo espaço para que políticas punitivistas ganhem força como forma de “solucionar” o que antes era entendido como questão social (Harvey, 2005).

No Brasil, os efeitos do neoliberalismo foram especialmente perversos, dada a histórica desigualdade socioeconômica do país, a implementação de políticas neoliberais intensificou os processos de precarização do trabalho, desmonte de políticas públicas e ampliação da vulnerabilidade social, sobretudo entre as populações negras e periféricas. Ao invés de responder com investimentos em educação, saúde ou moradia, o Estado passou a utilizar o

sistema penal como instrumento de controle social, a prisão, nesse contexto, torna-se o destino de sujeitos cujas existências foram marcadas pela negligência estatal (Harvey, 2005).

Esse vínculo entre neoliberalismo e encarceramento evidencia que o cárcere não atua apenas como espaço de punição, mas também como engrenagem de sustentação de um modelo econômico excludente (Wacquant, 2001).

No Brasil, essa lógica se traduz na superlotação dos presídios, no perfil racializado e empobrecido da população carcerária e na ascensão de discursos que legitimam a violência institucional como forma de “garantir a segurança” (Davis, 2018). Assim, a prisão, ao invés de ser uma resposta à violência, se consolida como parte dela, reproduzindo um ciclo que beneficia economicamente determinados setores enquanto penaliza aqueles que foram historicamente excluídos dos direitos básicos de cidadania

2.3 O sistema prisional brasileiro e suas contradições

Sob a perspectiva legal, a prisão é uma das espécies de sanção previstas no Código Penal Brasileiro, aplicada após o devido processo legal, como forma de resposta ao cometimento de um crime. Seu fundamento se apoia nos princípios da legalidade, culpabilidade e proporcionalidade da pena, sendo legitimada pela necessidade de responsabilização e proteção da coletividade. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) estabelecem que, mesmo diante da restrição da liberdade, os direitos fundamentais da pessoa devem ser preservados, e que o sistema de execução da pena deve proporcionar meios para a reintegração social do condenado.

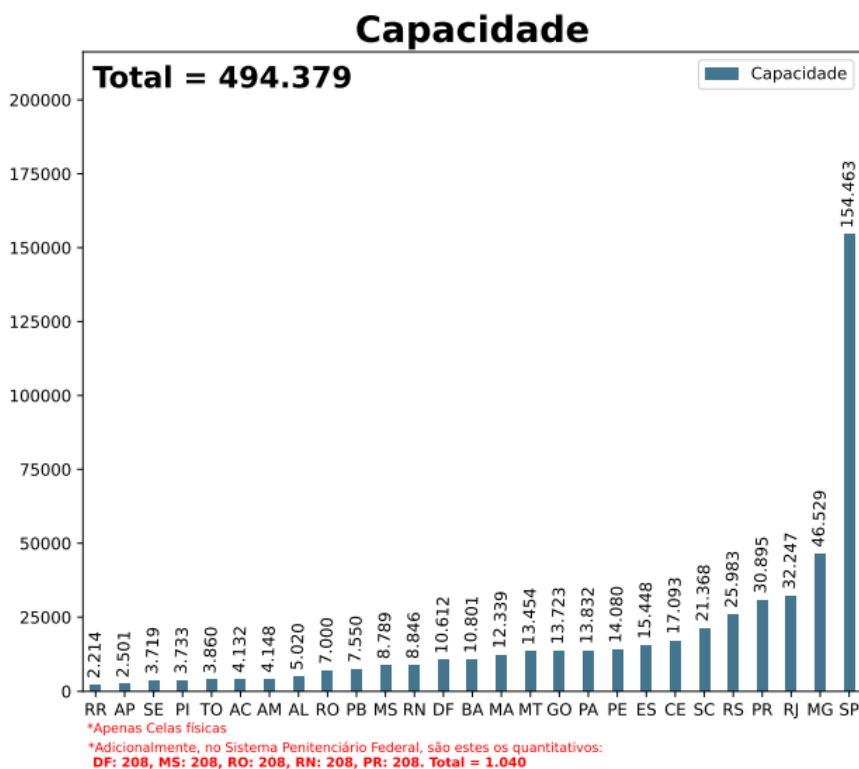
No entanto, limitar-se a essa leitura jurídico-normativa é insuficiente para compreender a complexidade da prisão em sua totalidade, a análise crítica revela que o cárcere ultrapassa seu papel formal de punição e passa a desempenhar funções estratégicas na manutenção da ordem social. Mais do que isolar o indivíduo infrator, o sistema prisional atua como um marcador das fronteiras da cidadania, delimitando quem pode ou não estar inserido no pacto social, como argumenta Wacquant (2001), o sistema penal moderno opera como um aparelho de contenção das populações socialmente vulneráveis, sob a aparência de neutralidade jurídica.

Essa perspectiva, amplia a análise sobre o fenômeno penal, evidenciando que a função da prisão extrapola o discurso jurídico e adentra campos como a política, a economia e as relações raciais e de classe. No contexto brasileiro, Batista (2003) reforça que o aparato penal é seletivo, funcionando como um filtro que pune preferencialmente os corpos já vulnerabilizados pelo sistema.

Embora a legislação determine que a pena deve respeitar a dignidade da pessoa humana e possibilitar a reinserção do indivíduo à sociedade, o que se observa no cotidiano das prisões brasileiras é um cenário marcado por superlotação, insalubridade, violência institucional e ausência de políticas ressocializadoras eficazes. Dados do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN, 2025) apontam que o número de pessoas privadas de liberdade excede a capacidade dos estabelecimentos penais em milhares de vagas, o que compromete não apenas a execução da pena, mas também os direitos fundamentais desses indivíduos.

Relatórios do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT, 2021) indicam ainda a existência de práticas sistemáticas de negligência e violação de direitos humanos. Tal realidade, muito distante do suposto ideal ressocializador, reforça a percepção de que a prisão opera mais como espaço de exclusão e punição social do que como ambiente de transformação subjetiva e reparação social.

Figura 1 – Capacidade dos presídios dos estados do Brasil.



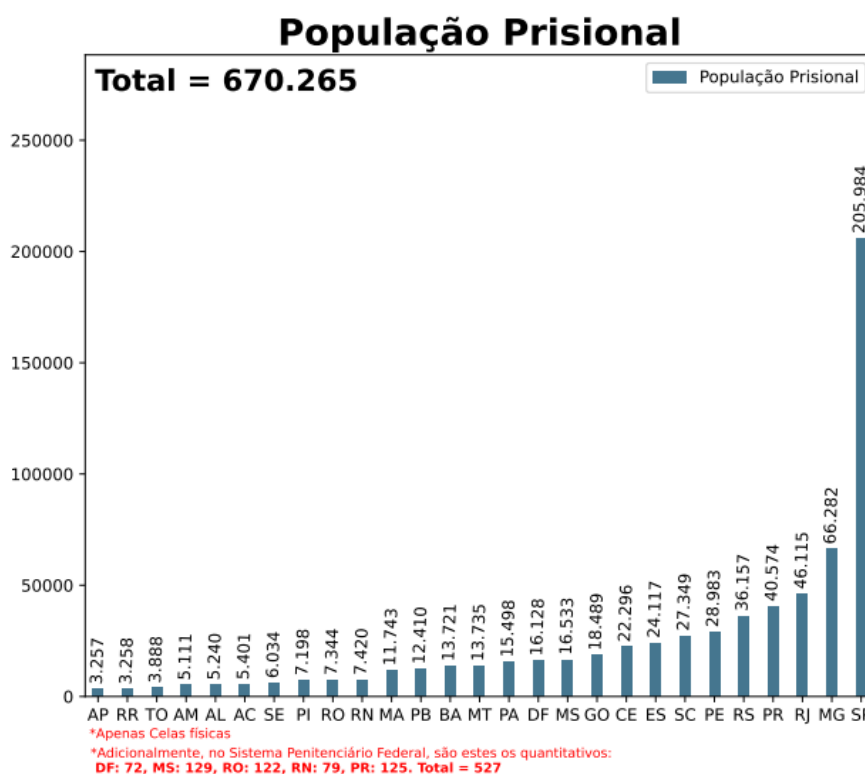
Fonte: RELIPEN (2025)

A análise dos gráficos extraídos do Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN evidencia a expressiva discrepância entre a capacidade oficial do sistema prisional brasileiro,

que comporta 494.379 vagas, e o quantitativo real da população presa em cela física, que alcança 670.265 pessoas.

Essa diferença, que ultrapassa 175 mil indivíduos, revela um quadro de superlotação estrutural e persistente, no qual o encarceramento em massa se consolida como uma marca da política criminal vigente no país, tal cenário não apenas expõe a precariedade das condições físicas das unidades prisionais, mas também denuncia a insuficiência de políticas públicas voltadas à garantia de direitos básicos, como saúde, educação, assistência jurídica e dignidade humana.

Figura 2 – Quantitativo da população prisional nos presídios de cada estado do Brasil.



Fonte: RELIPEN (2025)

Além disso, a superlotação compromete a função ressocializadora da pena e agrava situações de violência, insalubridade e violações sistemáticas de direitos fundamentais, aspectos reiteradamente apontados por organismos nacionais e internacionais de monitoramento do sistema prisional.

Ao refletirmos sobre o funcionamento do sistema penal, é fundamental compreender que ele não age de maneira uniforme para todas as pessoas, a seletividade penal se manifesta na forma como determinados grupos, sobretudo os mais vulneráveis socialmente, são mais frequentemente alvos da punição. Essa lógica ultrapassa a simples aplicação da lei e revela uma dinâmica social complexa, na qual a prisão acaba por representar não só uma resposta à infração, mas também uma forma de controle sobre aqueles que, por suas condições de vida e posição social, já enfrentam múltiplas formas de exclusão. Como nos lembra Wacquant (2001), essa seletividade configura um instrumento do Estado para gerenciar populações que são, de certa forma, colocadas à margem das políticas públicas, transformando o cárcere em um espaço que reflete e reforça as desigualdades existentes na sociedade.

A seletividade penal, portanto, não se dá de forma aleatória, mas revela um projeto estrutural mais amplo, que articula os interesses do sistema de justiça criminal com os mecanismos de exclusão social. A prisão, ao definir quem pode ou não ser considerado plenamente cidadão, opera dentro de um modelo de sociedade que se organiza a partir da desigualdade. Essa lógica se intensifica quando observada sob a ótica do sistema capitalista, no qual a punição passa a cumprir também uma função econômica: controlar e administrar populações excedentes à lógica produtiva, reafirmando as fronteiras entre os incluídos e os descartáveis do ponto de vista social e econômico. Como destaca Davis (2018), o encarceramento em massa não é apenas uma consequência do aumento da criminalidade, mas uma resposta sistemática às crises geradas pelas desigualdades sociais, raciais e econômicas, que transforma o confinamento em uma estratégia política de controle.

Figura 3 – Quantitativo da evolução da população prisional por cor/raça.

Evolução da população prisional por cor/raça ⁽¹⁾
Brasil, 2005-2024

Ano	Negra ⁽²⁾		Branca		Amarela		Indígena		Outras		
	Ns. Absolutos	Em %	Ns. Absolutos	Em %	Ns. Absolutos	Em %	Ns. Absolutos	Em %	Ns. Absolutos	Em %	
2005	91.843	58,4	62.574	39,8	1.046	0,7	279	0,2	1.398	0,9	
2006	135.426	56,7	97.422	40,8	1.587	0,7	602	0,3	3.989	1,7	
2007	199.842	58,1	137.436	39,9	2.234	0,6	539	0,2	4.053	1,2	
2008	217.160	56,8	147.438	38,5	2.733	0,7	511	0,1	14.685	3,8	
2009	240.351	59,0	156.197	38,4	2.026	0,5	521	0,1	8.058	2,0	
2010	252.796	59,8	156.535	37,0	2.006	0,5	748	0,2	10.686	2,5	
2011	274.058	60,3	166.340	36,6	2.180	0,5	769	0,2	10.809	2,4	
2012	294.999	60,7	173.463	35,7	2.314	0,5	847	0,2	13.996	2,9	
2013	307.715	61,7	176.137	35,3	2.755	0,6	763	0,2	11.527	2,3	
2014	312.625	61,7	188.695	37,2	3.312	0,7	666	0,1	1.608	0,3	
2015	289.799	63,5	162.731	35,7	3.028	0,7	770	0,2	-	-	
2016	340.611	63,6	188.741	35,2	3.111	0,6	654	0,1	2.627	0,5	
2017	370.976	64,5	198.244	34,5	5.022	0,9	1.090	0,2	-	-	
2018	399.657	66,0	198.804	32,9	5.522	0,9	1.201	0,2	-	-	
2019	438.719	66,7	212.444	32,3	5.291	0,8	1.390	0,2	-	-	
2020	397.816	66,3	195.085	32,5	5.864	1,0	1.167	0,2	-	-	
2021	429.255	67,5	184.682	29,0	19.012	3,0	3.245	0,5	-	-	
2022	442.033	68,2	197.084	30,4	7.139	1,1	1.603	0,2	-	-	
2023	472.850	69,1	203.126	29,7	6.721	1,0	1.671	0,2	-	-	
2024	532.683	68,7	231.812	29,9	8.902	1,1	2.118	0,3	-	-	
Varição (entre 2005-2024) em %	580,0	-	370,5	-	851,1	-	759,1	-	-	-	

Continua

Fonte: ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (2025)

O gráfico disponibilizado pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública explicita a evolução da população carcerária no país, processo que reflete não apenas o aumento do encarceramento em termos quantitativos, mas também a forma como as desigualdades sociais, raciais e econômicas estruturam o sistema penal brasileiro.

Figura 4 - Quantitativo da evolução da população prisional por cor/raça

Ano	Total presos com informações sobre cor/raça	Total de pessoas encarceradas	Razão entre total presos com cor/raça informado e total de pessoas encarceradas (em %)
2005	157.140	361.402	43,5
2006	239.026	401.236	59,6
2007	344.104	422.373	81,5
2008	382.527	451.429	84,7
2009	407.153	473.626	86,0
2010	422.771	496.251	85,2
2011	454.156	514.582	88,3
2012	485.619	548.003	88,6
2013	498.897	581.507	85,8
2014	506.906	622.202	81,5
2015	456.328	698.618	65,3
2016	535.744	722.120	74,2
2017	575.332	722.716	79,6
2018	605.184	744.216	81,3
2019	657.844	755.274	87,1
2020	599.932	759.518	79,0
2021	636.194	820.689	77,5
2022	647.859	832.295	77,8
2023	684.368	852.086	80,3
2024	775.515	909.594	85,3
Variação (entre 2005-2024) em %	-	-	-

Fonte: ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (2025)

A análise desses dados demonstra que o confinamento tem se consolidado como uma estratégia política de controle, atingindo principalmente os grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a seletividade penal torna-se evidente: a população prisional é majoritariamente composta por pessoas negras, de baixa renda e com reduzido acesso à educação formal, evidenciando que a prisão, longe de ser um instrumento de ressocialização, opera como mecanismo de reprodução da exclusão social.

Assim, o crescimento constante da população encarcerada revela-se menos como resposta à criminalidade e mais como expressão das contradições de um Estado que utiliza o encarceramento como ferramenta de gestão da pobreza e do conflito social.

O projeto do sistema penitenciário brasileiro não se limita ao número excessivo de pessoas encarceradas, mas revela um modelo penal estruturado na exclusão, sustentado por políticas punitivistas e por uma lógica de encarceramento em massa. Mesmo diante de inúmeras denúncias sobre violações de direitos humanos, o que se observa é a naturalização da violência institucional e a indiferença social diante da realidade prisional. Como destaca Batista (2003), a política penal no Brasil historicamente opera por meio da repressão seletiva, sustentando a prisão como resposta simbólica às falhas de outras esferas públicas, como a saúde, a educação e o trabalho, portanto, ao negligenciar o investimento em políticas de prevenção e

inclusão, o estado retroalimenta a cultura do encarceramento como solução imediata aos conflitos sociais.

O cárcere funciona como um espaço que seleciona e segrega, punindo não apenas pelo ato cometido, mas principalmente pela origem social e racial do sujeito. Para Wacquant (2001), o sistema penal atua como um instrumento de controle das populações empobrecidas, funcionando como substituto de políticas sociais efetivas. A seletividade estrutural que define quem entra e quem permanece na prisão revela que o sistema de justiça criminal não atua de forma imparcial, mas reafirma hierarquias históricas e reforça o estigma sobre os corpos considerados descartáveis.

Figura 5 – Porcentagem dos indivíduos que foram parados pela polícia no período de 2016 - 2019

TABELA 7

Porcentagens dos que foram parados pela polícia, 2016 - 2019, SPLSS-NEV-USP

Categorias	11 anos (2016)		12 anos (2017)		13 anos (2018)		14 anos (2019)	
	Amostra (N=800)	Sim (N=137)	Amostra (N=742)	Ao menos uma vez (N=62)	Amostra (N=724)	Ao menos uma vez (N=81)	Amostra (N=702)	Ao menos uma vez (N=90)
Branços	47,13	51,82	46,09	50	43,92	46,91	44,44	34,33
Pardos	27,25	20,43	30,59	16,12*	31,90	20,98*	33,76	32,22
Pretos	11,50	18,24**	10,78	22,58***	10,08	12,34	11,25	20**
Negros	38,75	38,68	41,37	38,70	41,98	33,33	45,01	52,22
Meninos	50	56,93	50,13	66,12*	50,55	64,19*	50,71	74,44***
Escola Pública	58,75	49,63*	59,70	48,38	58,14	53,08	58,83	67,77

Legenda: * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Fonte: JORNAL DA USP (2024)

Os dados apresentados na figura 5, no site do jornal da USP evidenciam com clareza a atuação seletiva das forças de segurança no Brasil, a cor e a classe social tornam-se marcadores centrais na abordagem policial, revelando um padrão de controle que atinge, de forma desproporcional, jovens negros e moradores das periferias urbanas.

A escolha de quem será revistado, interrogado ou detido não se dá de maneira aleatória, mas é orientada por estigmas construídos historicamente, que associam a imagem do negro e do pobre à criminalidade, esses números reforçam o argumento de que o sistema penal não é apenas reprodutor de desigualdades, mas um dos principais mecanismos de sua manutenção (Said, 2023).

No Brasil, os dados não mentem, a quarta maior população carcerária do mundo é composta majoritariamente por pessoas negras, jovens e com baixa escolaridade, a seletividade penal se revela em cada etapa do processo: da abordagem policial à decisão judicial, passando

por inquéritos, denúncias e condenações. A criminalização das condutas está profundamente atrelada ao lugar social do sujeito, e não à gravidade de sua ação, um delito cometido por alguém pobre tende a ter consequências muito mais severas do que aquele praticado por um indivíduo branco e rico (Brasil, 2023).

Essa seletividade, no entanto, não é acidental, ela trata-se de algo no qual é funcional ao sistema, pois, como aponta Wacquant, o encarceramento em massa não visa resolver o crime, mas gerenciar as "populações excedentes" produzidas por um capitalismo desigual, a prisão, nesse sentido, atua como contenção social, funcionando como um depósito de indesejáveis, sob o pretexto da segurança pública. Sua lógica não é de reabilitação, tampouco de justiça, mas de neutralização de corpos considerados perigosos ao projeto hegemônico da sociedade.

A análise das prisões no Brasil exige um olhar que ultrapasse a normatividade jurídica, considerando suas dimensões políticas, históricas e sociais. Isso significa refletir não apenas sobre o que está na lei, mas sobre como a aplicação dessa mesma lei se revela profundamente marcada por interesses de dominação, e controle, esse sistema atua de forma seletiva, estabelecendo uma conexão direta entre pobreza, raça e punição.

Prisão não é apenas uma resposta à criminalidade, mas uma técnica de governo das populações marginalizadas e empobrecidas. Ela serve para confinar, controlar e disciplinar aqueles que o mercado rejeita, substituindo as políticas sociais e econômicas por uma política de confinamento e exclusão (Wacquant, 2001, p. 45).

O encarceramento em massa que se observa no país não pode ser compreendido como uma resposta proporcional ao crescimento da criminalidade, mas sim como expressão de uma lógica de gestão da pobreza e do medo. O Estado penal contemporâneo se orienta por uma racionalidade que desloca a função do sistema prisional da reabilitação para a neutralização e o confinamento das populações tidas como perigosas, essa seletividade, no entanto, não é acidental, ela é funcional ao sistema, pois o encarceramento em massa não visa resolver o crime, mas gerenciar as "populações excedentes" produzidas por um capitalismo desigual. Como descreve Batista, "Se as prisões do século XVIII foram planejadas como fábricas de disciplina, hoje são planejadas como fábricas de exclusão." (Batista, 2002, p. 63), portanto, a prisão, nesse sentido, atua como contenção social, funcionando como um depósito de indesejáveis, sob o pretexto da segurança pública, sua lógica não é de reabilitação, tampouco de justiça, mas de neutralização de corpos considerados perigosos ao projeto hegemônico da sociedade.

É preciso compreender que o sistema prisional brasileiro não está falido, pelo contrário, ele cumpre muito bem seu papel: o de controlar e punir de forma seletiva, se ele não ressocializa,

é porque esse nunca foi, de fato, seu objetivo central. A precariedade das unidades prisionais, as condições sub-humanas de encarceramento e a recorrência da tortura evidenciam que a função da prisão é o sofrimento como moeda de castigo, e esse sofrimento é diferenciado: atinge principalmente quem já está à margem do sistema (Davis, 2018, p. 22).

Além disso, há uma naturalização do cárcere como destino inevitável para certos grupos, isso se reforça no imaginário coletivo através de estigmas que associam a pobreza à criminalidade, a juventude negra à violência, e a periferia ao perigo. Esse discurso legitima a ação punitiva do Estado, conferindo-lhe uma falsa aura de justiça e neutralidade, fazendo assim com que a prisão deixe de ser exceção para tornar-se uma norma na vida de milhares de brasileiros, configurando um verdadeiro projeto de gestão da pobreza.

Prisão não é simplesmente um instrumento para punir o crime, mas um mecanismo para manter a ordem social baseada em desigualdades raciais e econômicas. Ela produz exclusão social e marginalização, reforçando estruturas de dominação (Davis, 2018, p. 45).

A lógica do sistema penal é também produtora de ciclos, a prisão não resolve o problema que promete combater: pelo contrário, retroalimenta a violência. O indivíduo encarcerado, ao sair, encontra-se ainda mais marginalizado, estigmatizado e sem acesso a direitos básicos, a reincidência, nesse cenário, é menos uma escolha pessoal e mais uma consequência da estrutura que o empurra de volta ao crime. O cárcere, então, não apenas falha, mas potencializa as condições de criminalidade.

A exclusão gerada pela prisão é, em última instância, responsável pelo retorno dos condenados ao sistema penal, numa dinâmica perversa que impede a verdadeira reintegração social (Batista, 2003, p. 77).

A reprodução deste ciclo de exclusão e reincidência revela que o sistema prisional funciona menos como um espaço de transformação e mais como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais. Ao encarcerar sobretudo populações vulnerabilizadas (jovens negros e pobres), o sistema reforça o estigma que acompanha esses grupos, criando barreiras quase intransponíveis para sua reinserção social e econômica. Esse processo não é acidental, mas parte de uma lógica estruturada que utiliza o encarceramento como uma forma de controle social, uma maneira de conter aquilo que a sociedade dominante prefere marginalizar e silenciar (Davis, 2018).

Essa lógica punitiva, entretanto, não deve ser analisada apenas sob o viés das condições materiais da prisão, mas também como expressão de uma rede complexa de fatores políticos, sociais e econômicos. A prisão, portanto, não pode ser vista isoladamente, pois ela é parte integrante de um sistema mais amplo que inclui o racismo estrutural, a precariedade das políticas públicas e a militarização da segurança. Só compreendendo essas conexões será possível romper o véu da normalidade que encobre a violência institucionalizada e avançar na construção de soluções que ultrapassem o encarceramento como resposta aos conflitos sociais (Batista, 2003).

Por fim, discutir a prisão no Brasil exige desvelar o véu da legalidade que encobre a barbaridade cotidiana, é preciso olhar para além do discurso oficial, ouvindo os gritos abafados das celas superlotadas, das mães nas filas de visitas, das mortes "esquecidas" pela sociedade. O sistema penal é apenas a ponta de um iceberg muito mais profundo, que envolve racismo estrutural, desigualdade social, militarização da segurança e a falência de políticas públicas verdadeiramente emancipatórias. Só ao reconhecer essas múltiplas camadas é que se torna possível pensar em alternativas reais ao encarceramento em massa (Foucault, 2014).

Assim, ao observar o sistema prisional brasileiro em sua complexidade, percebe-se que as prisões não se configuram como espaços de transformação, mas como mecanismos de exclusão social, racial e econômica, cuja função real é a manutenção das hierarquias e desigualdades estruturais. A promessa de reintegração, inscrita nos discursos legais e institucionais, revela-se contraditória diante de uma realidade em que a superlotação, a violência e a ausência de políticas públicas efetivas inviabilizam qualquer perspectiva de mudança. Como aponta Baratta (2002), a ideia de ressocialização opera muito mais como um recurso ideológico de legitimação do cárcere do que como prática concreta de emancipação. Encerrado esse panorama das prisões, torna-se inevitável avançar para o debate sobre a ressocialização, não como conceito neutro ou universal, mas como terreno de disputas, contradições e possibilidades que precisam ser desveladas.

3 A FALÁCIA DA RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

A noção de ressocialização ocupa lugar central no discurso jurídico e institucional que legitima o sistema prisional, sendo frequentemente apresentada como uma das principais finalidades da pena. No entanto, ao se confrontar esse ideal com a realidade concreta das prisões, evidenciam-se profundas contradições que colocam em xeque a efetividade dessa proposta. Nesse sentido, a ressocialização deixa de ser compreendida como um processo real de reintegração social e passa a ser problematizada como um discurso que mascara as limitações estruturais do cárcere.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo analisar criticamente a ideia de ressocialização no sistema prisional, evidenciando seus limites, suas contradições e sua função no interior de uma lógica punitiva e excludente. Para tanto, a seção está organizada de modo a discutir a construção desse discurso no campo jurídico, suas implicações na prática prisional e sua relação com a reprodução das desigualdades sociais.

3.1 A construção do discurso da ressocialização

O termo ressocialização tem como origem a combinação da etimologia: “re”, no qual trata-se da repetição ou “retorno de algo”, juntamente com o verbo “socializar”, em que, de acordo com o dicionário de sociologia da UFSC, significa:

transformar um indivíduo de um ser associal num ser social inculcando-lhe modos de pensar, de sentir, de agir. Uma das consequências da socialização é tornar estáveis as disposições do comportamento assim adquiridas. (Dicionário UFSC, 2020, p.452).

Portanto, através desses significados, surge a junção de ambas terminologias, formando a palavra ressocializar, no qual, doutrinadores do direito penal como Bitencourt, Greco e Mirabete, afirmam que: a ressocialização nada mais é do que o ato de reinserção social de um indivíduo na sociedade, tornando-o apto para conviver em conjunto com as outras pessoas, todavia, deve-se ressaltar que, essa reinserção social não se ocorre como está prescrito na doutrina e tampouco na legislação brasileira vigente.

Contudo, como destaca Batista, a ressocialização trabalhada pelo sistema prisional brasileiro apoia-se em uma lógica que ela chama de “ilusões da ressocialização”, pois promete reintegração, mas opera na realidade como mecanismo de controle e disciplinarização dos

corpos. A ideia de que o trabalho executado no cárcere funcione como ferramenta de reeducação é, portanto, insuficiente e contraditória, uma vez que ocorre em condições precárias, com baixa remuneração e sob forte caráter de punição, assim, antes de promover uma reinserção efetiva, reafirma desigualdades e reforça o ciclo da exclusão.

Na Perspectiva positivista, a ressocialização está explicitamente associada à ideia de que, aquele intitulado como criminoso torna-se um indivíduo que precisa de uma “cura” ou “tratamento” para que possa assim, ser reintegrado na sociedade. São utilizados como justificativa, determinados fatores, sendo o principal deles o biológico, que é defendido por Cesare. Em sua teoria, Lombroso defende que, um criminoso poderia ser identificado através das suas características físicas e biológicas (Biótipo, tamanho do crânio, tatuagens, forma da mandíbula etc.), dessa forma, Lombroso levava em consideração o fato de que o crime era visto como um fenômeno biológico, sem qualquer influência jurídica (Silva Junior, 2017).

Lombroso mergulhou em suas investigações dedicando-se à identificação de tendências criminosas de acordo com a aparência do humano investigado. Para além dos 66 crânios de criminosos italianos investigados, o clássico supracitado abordou, ainda, a fisionomia de outros 832 delinquentes, analisando diversos outros aspectos que poderiam, segundo o autor, contribuir para melhor entendimento do criminoso, como tatuagens, sexualidade, vaidade, inteligência, afetividade etc. (Silva Junior, 2017, p. 55).

Mesmo no século XXI, ainda se utilizam fatores estigmatizantes para rotular indivíduos como criminosos, como é o caso das tatuagens. Nesse contexto, observa-se que as marcas corporais, frequentemente associadas à criminalidade, dificultam o processo de ressocialização e reforçam os estigmas sociais atribuídos aos egressos do sistema prisional.

A arte de marcar ou tatuar o próprio corpo remonta a 3.300 a.C., se difundindo por todos os continentes. Tal hábito, naquela época, tinha diversas finalidades, como: identificação de grupos sociais, rituais religiosos, ornamentação, camuflagem, terapêutica, embelezamento, marcação de marinheiros, escravos, prisioneiros e de grupos criminosos (Lupo, 2021).

Apesar de, ao longo do tempo, as tatuagens terem ganhado novos significados e se tornado uma forma de expressão artística e identidade pessoal, o preconceito em relação a elas ainda persiste em muitos contextos sociais. No ambiente prisional, por exemplo, as tatuagens continuam sendo interpretadas como marcas de criminalidade, reforçando estigmas que dificultam o processo de ressocialização do indivíduo. Ao sair do sistema penitenciário, muitos

ex-detentos enfrentam barreiras adicionais no mercado de trabalho e na convivência social justamente por carregarem no corpo símbolos que, aos olhos da sociedade, ainda são associados à marginalidade. Dessa forma, a tatuagem deixa de ser apenas uma expressão pessoal e passa a atuar como um marcador social que influencia diretamente as oportunidades e a reintegração do sujeito.

Nesse sentido, Baratta (1999) explica que a criminologia positivista consolidou a noção de que o sujeito que comete um crime é alguém desajustado, necessitado de um processo de normalização, o autor afirma que a ressocialização nasce como um projeto de “ortopedia social”, cujo objetivo seria corrigir comportamentos considerados desviantes, ajustando-os aos padrões hegemônicos. Para ele, “o sistema penal não corrige o indivíduo, corrige apenas a imagem que a sociedade deseja ter de si mesma” (Baratta, 1999, p. 72), portanto, o discurso ressocializador funciona como um instrumento ideológico que legitima o encarceramento, mas não enfrenta as raízes sociais, econômicas e políticas da criminalização.

O termo ortopedia social, conforme trabalhado por Foucault, surge da crítica à criminologia positivista, que propunha tratar o desvio como uma espécie de anomalia a ser corrigida. A prisão, nesse modelo, assume o papel de um aparelho destinado a endireitar comportamentos considerados tortos, assim como a ortopedia médica corrige deformidades corporais. Para Baratta, essa metáfora não é casual, ela revela a intenção histórica do sistema penal de ajustar corpos e subjetividades aos padrões normativos definidos pelo estado e pelas classes dominantes. Assim, a ressocialização, apresentada como tratamento, funciona, na verdade, como um instrumento de normalização disciplinar, cuja finalidade é impor conformidade e não promover cidadania (Foucault, 2014).

Essa lógica da ortopedia social também dialoga diretamente com a análise foucaultiana das instituições disciplinares, embora Baratta não dependa exclusivamente de Foucault, suas perspectivas se cruzam ao entender que a prisão opera como uma tecnologia de poder voltada para o adestramento dos indivíduos. O controle do tempo, dos gestos, do silêncio, da movimentação e da rotina são técnicas ortopédicas aplicadas para moldar comportamentos desejáveis (Foucault, 2014).

O grande problema, como enfatizam Batista (2010) e Karam (2009), é que esse modelo ortopédico pressupõe que o indivíduo é o problema, e não as estruturas sociais, econômicas e políticas que produzem desigualdade e criminalização. Dessa forma, a ressocialização se torna uma promessa ilusória, ela tenta consertar o sujeito sem enfrentar as condições que o marginalizam, além disso, mesmo que a ortopedia social conseguisse produzir o “sujeito ideal”, a sociedade não estaria preparada para recebê-lo, já que o estigma do ex-presidiário impede a

efetivação de qualquer mudança real. Assim, o discurso da ortopedia social desaba sobre sua própria contradição: busca moldar corpos para uma sociedade que, ao mesmo tempo, rejeita esses corpos, tornando o projeto ressocializador estruturalmente inviável.

Dessa forma, ainda que houvesse concordância com tal termo, a aplicação da chamada ortopedia social seria igualmente ineficaz, sobretudo no contexto prisional, pois o sistema carcerário apresenta falhas profundas, permeadas por superlotação, violência, ausência de políticas efetivas de ressocialização e um ambiente que, em vez de promover transformação positiva, tende a intensificar vulnerabilidades e a reproduzir desigualdades. Assim, mesmo sob uma perspectiva hipotética de aceitação do conceito, não haveria, no cárcere, condições mínimas para que ele se efetivasse (Baratta, 2002).

Nesse sentido, a crítica à ortopedia social não se limita ao questionamento conceitual, mas se amplia quando se observa que, historicamente, a própria lógica de correção dos indivíduos foi incorporada ao sistema penal brasileiro como mecanismo de controle e enquadramento social. A noção de que seria possível moldar comportamentos por meio da disciplina institucional serviu, ao longo do tempo, como justificativa para práticas que buscavam domesticar, normalizar e ajustar sujeitos considerados desviantes. Assim, antes mesmo de se discutir ressocialização, é preciso reconhecer que a base ideológica que sustenta essa promessa, que é a crença na possibilidade de corrigir o indivíduo através do confinamento, já se revela problemática. Essa lógica, herdada de modelos punitivos e disciplinadores, abre caminho para entender como, no Brasil, a ideia de reintegração foi construída sobre estruturas historicamente excludentes.

Segundo Wacquant (2001), o sistema prisional contemporâneo atua como instrumento de gestão das populações marginalizadas, mais do que como mecanismo de reintegração social, a ideia de ressocialização no Brasil, nasce atravessada por um histórico de desigualdades sociais e raciais que marcam profundamente o sistema penal, desde o período pós-código criminal de 1890, a prisão foi consolidada como espaço de segregação das camadas pobres, negras e marginalizadas. Dessa forma, a própria base histórica sobre a qual se constrói o discurso ressocializador já nasce fragilizada: trata-se de uma promessa formulada sobre uma estrutura estatal que, desde sempre, foi pensada para controlar e não para reintegrar.

Baratta (2002) argumenta que, em sociedades marcadas pela seletividade penal, como a brasileira, a ressocialização cumpre sobretudo uma função ideológica, ao apresentar o encarceramento como um processo de reintegração social, quando, na prática, contribui para a reprodução de desigualdades e estigmas. No Brasil, onde mais de 67% dos presos são pessoas negras e majoritariamente pobres (CNJ, 2022), a retórica da reintegração social disfarça uma

política de controle social direcionada, ou seja, o problema não é apenas que a ressocialização fracassa, é que ela não foi estruturada para dar certo, sua função, na prática, é legitimar a punição de corpos já marginalizados pela sociedade.

A Lei de Execução Penal - Lei nº 7.210/1984, trata a ressocialização como um processo que busca reintegrar socialmente o apenado, tendo como principal objetivo a preparação do indivíduo para a convivência em sociedade, evitando a reincidência criminal, e para isso, o estado deverá oferecer assistência jurídica, material, de saúde, religiosa e social como meios de alcançar esse fim. Segundo a Lei de Execução Penal em seu Artigo 10, “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, assegurando, portanto, tal direito (Brasil, 1984).

3.2 A ressocialização como promessa: limites e contradições na prática prisional

Enquanto a legislação insiste na ideia de que a prisão deve representar um meio para a reintegração social, na prática, ela se transforma no próprio fim, ao invés de preparar o retorno do indivíduo à sociedade, o cárcere interrompe trajetórias, rompe vínculos familiares e aprofunda a exclusão. Foucault (2014) já alertava que a prisão não elimina o crime, mas contribui para a formação de delinquentes permanentes, alimentando o ciclo da reincidência. A ausência de políticas públicas efetivas dentro e fora das unidades prisionais revela a fragilidade da promessa ressocializadora, que muitas vezes se reduz a um discurso vazio diante da negligência institucional e do estigma social que acompanha o egresso do sistema penal.

Embora a Lei de Execução Penal apresente um modelo normativo avançado no papel, prevendo assistência educacional, trabalho remunerado e programas de reintegração, a implementação dessas diretrizes é drasticamente limitada. Segundo Faustino e Pires (2019), “a distância entre o que a LEP prescreve e o que o sistema penitenciário efetivamente oferece constitui um abismo estrutural e permanente”. Assim, a ressocialização existe juridicamente, mas permanece ausente enquanto política pública efetiva. O resultado é um cenário em que a legalidade funciona como fachada, enquanto o cotidiano prisional opera em condições precárias que inviabilizam qualquer tentativa real de reintegração.

De acordo com o relatório disponibilizado pelo Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, a taxa de reincidência criminal do Brasil e uma linha temporal de 2008 até 2021 vem crescendo constantemente, e as características demográficas como o perfil racial, a idade, o local de nascimento, escolaridade, entre outras, trazem uma grande influência nesse processo.

Figura 6 – Percentual de reincidência por ano

Tabela – Principais Medidas de Reincidência e Características das Amostras Utilizadas

Definição de Reincidência	Amostra	Período Avaliado	% até 1 ano	% até 2 anos	% até 3 anos	% até 5 anos	% no período
1. Entrada para cumprimento de pena após saída por decisão judicial, fuga ou progressão de pena	912.054 internos	2010–2021	21,2%	26,8%	30%	33,5%	37,6%
2. Qualquer entrada após saída por decisão judicial, fuga ou progressão de pena	912.054 internos	2010–2021	23,1%	29,6%	33,5%	37,6%	42,5%
3. Qualquer entrada após 14 dias de uma saída	975.515 internos	2010–2021	20,7%	26,1%	29,1%	32,5%	36,4%
4. Qualquer entrada após 7 dias de uma saída	975.515 internos	2010–2021	20,7%	26,1%	29,1%	32,5%	36,4%
5. Qualquer entrada e saída exceto outras movimentações de até 1 dia	979.715 internos	2010–2021	23,3%	29,6%	33,2%	37,3%	41,9%

FONTE: DEPEN (2022)

A partir da análise dos dados, é possível notar que a reincidência se torna algo comum, fazendo assim com que o sistema prisional atue de forma ineficaz para o processo da ressocialização do indivíduo apenado.

A prisão, local que constantemente encontra-se em um estado de superlotação, acaba se tornando um ambiente predominantemente punitivo, trazendo assim poucas oportunidades realistas para o processo de ressocialização do indivíduo, ferindo não apenas um, mas vários direitos básicos do ser humano que constam na Constituição Federal, sendo um deles o presente em seu artigo 5º, inciso III:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (...)
(Brasil, 1988).

A prisão, portanto, cria um processo de exclusão social do apenado e fere direitos que são assegurados não apenas na legislação brasileira, mas também nas normas internacionais que são aplicadas em território nacional em forma de princípios, e que muitas de suas diretrizes já aparecem tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Execução Penal. Um exemplo claro

são as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos - conhecida como Regras de Mandela -, um conjunto de normas internacionais das Nações Unidas aprovadas pela Assembleia Geral da ONU que tem como objetivo garantir os direitos humanos e a dignidade das pessoas privadas de liberdade, servindo assim como guia internacional para os sistemas penitenciários “a segurança em estabelecimentos prisionais deve ser garantida por meio de medidas que respeitem a dignidade humana e não agravem o sofrimento inerente à privação de liberdade” (ONU, 2015, p. 10).

3.3 A falácia da ressocialização e a reprodução das desigualdades sociais

As prisões atuam não como um sistema de reintegração, ressocialização ou de reeducação, mas sim de um controle das ilegalidades populares presentes na sociedade. O cárcere torna-se uma abertura para o trabalho subordinado nos institutos prisionais, trabalho esse que é oferecido com condições precárias, e que muitas vezes é visto como uma forma de punição (Batista, 2010).

Como enfatiza Karam (2001), a crença de que a prisão possui algum caráter terapêutico ou regenerador revela muito mais sobre o imaginário penal do que sobre sua efetividade. A autora critica o discurso que associa o indivíduo em privação de liberdade à figura do desajustado, supostamente necessitado de correção, afirmando que “a prisão não cura, não regenera, não melhora, ela apenas agride e deteriora” (Karam, 2001, p. 54). Assim, o encarceramento opera como um processo de adoecimento físico e subjetivo, enfraquecendo vínculos sociais e produzindo mais vulnerabilidade, essa perspectiva desmonta a noção de ressocialização como cuidado, mostrando que o sistema penal contribui diretamente para aprofundar desigualdades e traumas.

Ainda que a educação e o trabalho estejam garantidos como direitos fundamentais, tanto pela Constituição Federal (art. 205) quanto pela Lei de Execução Penal (art. 1º), as instituições prisionais permanecem carentes de estrutura e recursos capazes de tornar efetivo o processo de ressocialização. Através da sua seletividade penal, ela exclui os indivíduos da sociedade, tornando-os predominantemente agressivos, tornando como prioridade os castigos criminais ao invés da eficácia das leis (CONPEDI, 2015).

Faustino e Pires (2018) observam que a ressocialização, apesar de amplamente proclamada como finalidade da prisão, não passa de um ideal abstrato desconectado das práticas reais do sistema penitenciário brasileiro.

não há correspondência entre o discurso institucional e as condições concretas oferecidas para que o preso desenvolva habilidades educativas ou laborais (FAUSTINO; PIRES, 2018, p. 37).

Elas ressaltam que programas de ensino e trabalho são escassos, descontinuados e incapazes de atingir a massa carcerária, o que transforma a promessa de reintegração em mero mecanismo retórico para legitimar a punição. Dessa forma, o caráter pedagógico ou profissionalizante atribuído ao cárcere mostra-se insuficiente para qualquer transformação real (Faustino; Pires, 2018).

E mesmo que a ressocialização ocorresse, seria imprescindível falar acerca do paradoxo presente na sociedade, em que ela se comporta de maneira crítica, excluindo, julgando e desprezando aquele ex-apenado, limitando assim as novas oportunidades que poderiam estar presentes e que, de certa forma, iriam contribuir para que ele, assim, tivesse a capacidade de ser reinserido socialmente de maneira plena. Nesse sentido, como aponta Baratta, a própria estrutura social, marcada pela seletividade penal, dificulta a reintegração, pois tende a manter estigmatizado aquele que já foi rotulado como delinquente, reforçando mecanismos de exclusão e marginalização.

Baratta argumenta que a ressocialização opera como um sofisticado mecanismo de controle social, travestido de preocupação humanitária, em que, ao definir o preso como alguém que precisa ser corrigido, o sistema penal reafirma padrões normativos que servem muito mais à manutenção da ordem dominante do que à reconstrução de trajetórias individuais. Para Baratta, “o sistema penal corrige a imagem que a sociedade deseja ter de si mesma, e não o indivíduo que pune” (Baratta, 1999, p. 72), assim, o discurso ressocializador legitima práticas de exclusão, mascarando a seletividade penal e desviando o debate das causas estruturais da criminalização.

O estigma que acompanha o egresso, reflete o caráter contraditório da ressocialização: exige-se mudança, mas nega-se reconhecimento quando ela ocorre, a sociedade mantém um imaginário que associa o ex-presidiário à periculosidade permanente, dificultando o acesso ao trabalho, à moradia e a vínculos comunitários. Esse processo mostra que, mesmo quando o sujeito cumpre as exigências legais e demonstra transformação, permanece marcado por uma identidade criminal que lhe é socialmente imposta, assim, a exclusão que o levou ao cárcere continua após a libertação, perpetuando ciclos de marginalização (Karam, 2001).

A prisão fracassa como espaço de reintegração justamente porque suas práticas estão alinhadas à punição e ao controle, e não à emancipação humana, a ressocialização, quando pautada apenas em disciplina, trabalho precarizado e discursos moralizantes, permanece como

promessa vazia. Batista, em sua obra *Adeus às Ilusões*, vai ainda mais longe ao argumentar que a prisão não apenas falha em reduzir o crime, mas contribui ativamente para a formação do delinquente, uma vez que estigmatiza e desumaniza o sujeito ao longo de sua trajetória carcerária, não porque cria o crime, mas porque estigmatiza o sujeito a partir da sua passagem pelo sistema. A autora denuncia a falácia da ressocialização e aponta que, ao sair da prisão, o indivíduo carrega consigo marcas simbólicas que o acompanham por toda a vida. A instituição promete devolver alguém melhor, mas devolve alguém mais vulnerável, mais isolado e mais discriminado, portanto, dessa forma, o ciclo da exclusão se perpetua, sustentado por uma sociedade que ainda não está disposta a enxergar o preso como sujeito de direitos (Batista, 2010).

Ao observar o percurso histórico da ressocialização no Brasil, torna-se evidente que o conceito, tal como é aplicado no sistema prisional, não alcança sua finalidade declarada. Baratta (1989) explica que a ressocialização funciona muito mais como mecanismo de controle social do que como política efetiva de inclusão, já que se apoia em práticas disciplinares que reforçam desigualdades, nessa mesma perspectiva, Karam (2004) demonstra que o cárcere produz efeitos psíquicos e sociais que aprofundam as vulnerabilidades dos sujeitos, tornando o retorno à vida comunitária ainda mais difícil. Assim, longe de reconstruir trajetórias, a ressocialização opera sobre bases punitivas que naturalizam a exclusão e administram a marginalidade, mantendo a prisão como espaço de contenção e não de transformação.

Dessa maneira, torna-se impossível ignorar que a ressocialização é atravessada por contradições estruturais. Foucault já alertava para o fracasso histórico da prisão em sua função declarada, afirmando que:

Apesar da boa vontade dos reformadores, apesar das repetidas promessas de melhoria, a prisão jamais deixou de produzir aquilo que ela afirma combater: reincidência, delinquência e marginalização. A instituição penitenciária fabrica indivíduos disciplinados, mas não reintegrados; produz corpos dóceis, mas não cidadãos (Foucault, 2014, p. 258).

Essa crítica revela que não há possibilidade de reintegração enquanto as condições materiais, humanas e políticas do cárcere permanecem ancoradas em punição, vigilância e precarização. Como reforçam Faustino e Pires (2016), qualquer proposta de reinserção que ignore essas estruturas permanece apenas no plano discursivo, portanto, desse modo, os indivíduos que deixam a prisão carregam marcas simbólicas e subjetivas que ultrapassam o

tempo da pena, inserindo-se novamente em um ambiente social que continua a reproduzir estigma e exclusão.

Diante desse cenário marcado por contradições, fracassos institucionais e discursos que raramente se cumprem, permanece a pergunta sobre onde, afinal, reside a possibilidade de reconstrução humana dentro de um espaço projetado para o controle, entre muros que silenciam, práticas que disciplinam e políticas que insistem em repetir o mesmo ciclo de exclusão, pequenas brechas ainda se abrem, brechas que não prometem milagres, mas insinuam caminhos. Alguns autores têm apontado que, mesmo onde a prisão fracassa de forma tão evidente, há dimensões que não se rendem totalmente à lógica punitiva. São experiências que não cabem na ortopedia social, que não se ajustam ao discurso da disciplina, e que resistem ao apagamento produzido pelo estigma. Há, nos corredores mais invisíveis do cárcere, iniciativas que recuperam algo essencial: a possibilidade de se reconhecer sujeito outra vez. E é justamente nesse ponto de tensão, entre o que oprime e o que pode libertar, que se abre a discussão que guiará o próximo capítulo acerca da educação.

4 EDUCAÇÃO PRISIONAL: ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA

“Negar educação a pessoas privadas de liberdade significa negar-lhes a possibilidade de ler o mundo e reescrever sua própria história, condição indispensável para qualquer projeto de sociedade que se pretenda verdadeiramente democrática.” (Freire, 1989).

4.1 A educação como direito no sistema prisional

A educação é um fenômeno histórico e social que acompanha a própria constituição da humanidade, pois desde os primórdios, os seres humanos educam-se uns aos outros na convivência, na cultura, no trabalho e nas relações sociais. Nesse sentido, a educação ultrapassa os limites da escola formal, estando presente em todos os espaços onde há troca de saberes, valores e experiências. Para Brandão (2007), a educação não acontece apenas nos sistemas escolares, mas em todos os lugares onde pessoas convivem, aprendem e produzem sentidos sobre o mundo, o que reforça seu caráter amplo e profundamente social.

Compreendida dessa forma, a educação não é neutra nem desprovida de intencionalidade, ao contrário, ela está inserida em contextos marcados por relações de poder, interesses econômicos, políticos e culturais. Libâneo (2013) aponta, de forma indireta, que a educação pode assumir diferentes finalidades, ora voltadas para a reprodução da ordem social existente, ora direcionadas à formação crítica dos sujeitos, assim, educar implica escolher um caminho: formar para a adaptação ou para a transformação da realidade.

Paulo Freire contribui de maneira central para essa compreensão ao afirmar que toda prática educativa carrega uma visão de mundo, pois para o autor, “não há educação neutra” (Freire, 1987), pois toda ação educativa envolve uma tomada de posição diante da realidade social. Nessa perspectiva, a educação pode servir tanto como instrumento de dominação quanto como prática de liberdade, dependendo de como é conduzida e dos objetivos que a orientam, essa concepção rompe com a ideia de educação meramente técnica ou transmissora de conteúdos, valorizando o diálogo e a consciência crítica.

Dessa forma, pensar o conceito de educação exige compreendê-la como um campo de disputas, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. A educação pode reforçar desigualdades, silenciar sujeitos e normalizar comportamentos, mas também pode promover autonomia, emancipação e reconhecimento da dignidade humana, e essa compreensão é

fundamental para analisar os diferentes modelos educativos existentes, especialmente em contextos marcados por exclusão social, como o próprio sistema prisional (Libâneo, 2013).

Diante dessas múltiplas compreensões acerca da educação, torna-se evidente que ela não se configura como um processo homogêneo, mas como um campo marcado por disputas de sentidos e intencionalidades, como aponta Libâneo (2013), às práticas educativas expressam projetos de sociedade e de formação humana, podendo tanto reforçar estruturas de dominação quanto contribuir para processos de autonomia e transformação social. Assim, ao analisar a educação em contextos atravessados por desigualdades e mecanismos de controle, como o sistema prisional, faz-se necessário distinguir os modelos educativos que operam na correção e normalização dos sujeitos daqueles que se orientam pela emancipação e pelo reconhecimento da dignidade humana.

A educação com um viés da ortopedia social pode ser compreendida como um modelo educativo orientado pela lógica da correção e do ajustamento social, essa educação trata-se de uma prática que busca moldar comportamentos, disciplinar corpos e adequar sujeitos a normas previamente estabelecidas, muitas vezes sem considerar suas histórias, contextos e condições de existência. Nessa perspectiva, educar significa corrigir desvios, enquadrar condutas e produzir sujeitos considerados funcionais à ordem social vigente, reduzindo a educação a um instrumento de regulação e controle (Foucault, 1987).

Essa concepção dialoga diretamente com as análises de Michel Foucault acerca das instituições disciplinares, em *Vigiar e Punir*, o autor demonstra como espaços como a escola, o quartel, o hospital e a prisão operam por meio de técnicas de vigilância e normalização, com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis. Segundo Foucault (1987, p. 164), “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados”, evidenciando que o saber, longe de ser neutro, está profundamente articulado ao poder, portanto, nesse sentido, a educação pode assumir uma função ortopédica, voltada mais para a conformação dos sujeitos do que para sua emancipação.

No contexto educacional, essa lógica manifesta-se por meio de práticas pedagógicas autoritárias, conteudistas e verticalizadas, nas quais o educador ocupa o lugar central do saber e o educando é visto como alguém a ser moldado. Bourdieu e Passeron (1992) contribuem para essa análise ao afirmarem que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais, legitimando uma cultura dominante como se fosse universal, portanto, a educação voltada para um contexto da ortopedia social não apenas disciplina, mas também silencia saberes populares e trajetórias marcadas pela exclusão.

4.2 A educação no cárcere: limites, contradições e instrumentalização

Quando inserida no sistema prisional, essa forma de educação torna-se ainda mais evidente, a escola passa a integrar o aparato disciplinar da prisão, funcionando muitas vezes como extensão do controle institucional. Nesses casos, a educação é reduzida a um mecanismo de ocupação do tempo, de manutenção da ordem ou de cumprimento de exigências burocráticas, afastando-se de sua função formativa e humanizadora. O processo educativo, então, corre o risco de reforçar estigmas e de perpetuar a lógica punitiva que atravessa o cárcere.

A educação emancipadora fundamenta-se na compreensão do educando como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e capacidade crítica, essa perspectiva rompe com a lógica da adaptação e propõe uma educação comprometida com a conscientização, o diálogo e a transformação social. Nela, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constrói a partir da problematização da realidade vivida pelos sujeitos.

a educação não pode ser a simples transmissão de conhecimentos, mas deve partir da realidade concreta dos educandos, problematizando-a, para que possam compreender-se como sujeitos históricos. (FREIRE, 1987, p. 44.)

Para o autor, não há educação neutra, pois toda prática educativa implica uma escolha política, portanto a educação emancipadora, nesse sentido, recusa a chamada educação bancária, isto é, aquela que deposita conteúdos nos educandos e aposta em um modelo dialógico, no qual educador e educando aprendem conjuntamente. Educar, para Freire (1996), é possibilitar a leitura crítica do mundo e o reconhecimento das condições concretas de opressão que atravessam a vida dos sujeitos, essa perspectiva também se expressa no compromisso ético da educação com a autonomia, pois ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, rejeitando práticas autoritárias e desumanizadoras. A educação emancipadora, portanto, valoriza as experiências de vida, reconhece as marcas da exclusão social e entende o conhecimento como construção coletiva, situada historicamente (Freire, 1987; 1996).

No contexto prisional, essa concepção educativa adquire um significado ainda mais profundo, ao reconhecer as pessoas privadas de liberdade como sujeitos de direitos, a educação emancipadora possibilita a reconstrução da identidade, da autoestima e do projeto de vida, pois mesmo em um espaço marcado pela punição e pela negação de direitos, a educação pode tornar-se um lugar de escuta, de reflexão crítica e de ressignificação da própria existência.

A educação emancipadora revela que a educação é, antes de tudo, um campo de disputas políticas, sociais e simbólicas. De um lado, configura-se um modelo educativo voltado para o controle, a normalização e a reprodução da ordem social, de outro, uma proposta comprometida

com a crítica, a autonomia e a transformação da realidade. Essas perspectivas expressam projetos distintos de sociedade e de formação humana, evidenciando que educar nunca é um ato neutro, mas uma prática atravessada por escolhas políticas e éticas (Freire, 1987).

Enquanto uma determinada forma de educação busca ajustar o indivíduo às normas existentes, reforçando processos de adaptação e conformidade, a educação emancipadora propõe questionar essas normas e compreender as estruturas que produzem desigualdades sociais, no plano pedagógico, essa distinção manifesta-se nas metodologias adotadas, na relação entre educador e educando e na forma como o conhecimento é construído. A primeira privilegia práticas hierárquicas e a passividade dos educandos, já a segunda fundamenta-se no diálogo, na participação ativa e na valorização dos saberes construídos na experiência social, conforme defendem Freire (1996) e Libâneo (2013).

No sistema prisional, essa tensão torna-se ainda mais evidente, pois tende a reforçar a lógica do encarceramento ao integrar-se aos mecanismos de vigilância, disciplina e controle institucional, funcionando como extensão do poder punitivo do Estado. Conforme analisa Foucault (1987), instituições como a prisão operam por meio da normalização dos corpos e das condutas, e a educação, quando capturada por essa lógica, contribui para a manutenção dessa estrutura. Em contraposição, a educação emancipadora cria fissuras nesse sistema ao promover a consciência crítica, o reconhecimento da dignidade humana e a afirmação dos sujeitos como portadores de direitos (Foucault, 1987).

Dessa forma, refletir sobre esses dois modelos educativos é fundamental para pensar práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, especialmente em contextos marcados por violações sistemáticas, como o cárcere. Ao optar por uma educação emancipadora, reafirma-se a educação como campo de oportunidades, de resistência e de reconstrução de trajetórias de vida, capaz de contribuir para processos de humanização mesmo em espaços de privação de liberdade. Tal perspectiva dialoga com a concepção de educação em direitos humanos, que compreende o ato educativo como instrumento de promoção da dignidade, da justiça social e da cidadania (Freire, 1996).

A educação, enquanto direito humano fundamental, encontra respaldo no ordenamento jurídico internacional e nacional, sendo reconhecida como condição indispensável para a dignidade da pessoa humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), afirma que toda pessoa tem direito à educação, devendo esta visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, tal previsão não estabelece qualquer distinção quanto à condição jurídica do sujeito, o que inclui, de forma inequívoca, as pessoas privadas de liberdade. Dessa maneira, o

encarceramento não suspende o direito à educação, mas impõe ao Estado o dever de garanti-lo em condições compatíveis com a dignidade humana (DUDH, 1948).

No âmbito dos tratados internacionais, diversos instrumentos reafirmam esse compromisso, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Pessoas Presas, conhecida como Regras de Mandela, estabelecem que a educação deve ser integrada ao regime prisional e orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Além disso, documentos como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reforçam a educação como direito universal e progressivo, cuja efetivação deve alcançar todos os grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados. Assim, o sistema prisional, longe de ser um espaço de exceção jurídica, deve ser compreendido como campo de aplicação concreta dos direitos humanos.

No plano constitucional brasileiro, a educação é consagrada como direito social fundamental no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e reafirmada no artigo 205, que estabelece ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família.

Artigo 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1998).

Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1998).

A Constituição adota como fundamento a dignidade da pessoa humana, princípio que orienta todo o ordenamento jurídico e impede a supressão de direitos em razão da pena. Nesse sentido, a privação de liberdade não pode ser interpretada como privação de humanidade, devendo o Estado assegurar condições para o desenvolvimento integral do indivíduo, inclusive no interior das instituições prisionais.

De forma mais específica, a Lei de Execução Penal (LEP) reconhece expressamente a educação como direito da pessoa presa. O artigo 17 dispõe que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso, enquanto o artigo 18 estabelece o ensino de primeiro grau como obrigatório no sistema prisional.

Art. 17: A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. (Brasil, 1984).

Art. 18 : O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. (Brasil, 1984).

A LEP evidencia que a execução da pena não se limita ao caráter punitivo, mas deve estar orientada à reintegração social, reconhecendo a educação como instrumento essencial nesse processo. Trata-se, portanto, de um dever jurídico do Estado, e não de uma concessão eventual ou política compensatória.

Sob a perspectiva do Direito Penal e da execução da pena, a educação também se articula ao princípio da finalidade ressocializadora, ainda que este seja alvo de críticas e questionamentos. Mesmo diante das contradições do sistema penal, a garantia do direito à educação no cárcere constitui um limite ético e jurídico à lógica puramente punitiva. Ao assegurar o acesso à educação, o Estado reconhece o sujeito privado de liberdade como portador de direitos e como cidadão, ainda que em situação de restrição, reafirmando o compromisso com os direitos humanos e com a construção de possibilidades de reinserção social.

4.3 A educação como prática de resistência e possibilidade emancipatória

A educação-vaga-lume, conforme proposta por Campos (2022), não se apresenta como uma metodologia estruturada ou um conjunto de técnicas pedagógicas previamente definidas, mas como uma postura ético-política frente à realidade do sistema prisional. Trata-se de uma perspectiva que propõe a reinvenção da Educação Popular como forma de enfrentamento Aquilo que a autora denomina “oprimissão”, entendida como a opressão específica produzida pelo cárcere, responsável pelo apagamento da humanidade das pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, a educação-vaga-lume configura-se como uma prática de resistência que busca preservar e nutrir a dimensão humana em contextos marcados pela despersonalização e pela lógica punitiva.

No contexto prisional brasileiro, a educação tem sido historicamente tensionada entre duas lógicas distintas: a lógica punitiva, que estrutura o próprio sistema penal, e a lógica emancipatória, própria do direito à educação. Ainda que os marcos normativos nacionais e internacionais reconheçam a educação como direito fundamental das pessoas privadas de liberdade, sua materialização nas unidades prisionais frequentemente ocorre de maneira restrita, instrumentalizada e subordinada à dinâmica disciplinar do cárcere. Nesse cenário, a educação tende a assumir caráter compensatório, muitas vezes vinculada prioritariamente à remição de pena, o que pode reduzir sua potência formativa a um mecanismo de administração do tempo de encarceramento.

Ao discutirem a leitura no ambiente prisional, Ireland (2021) e Campos (2022) defendem que a leitura e a literatura constituem dimensões essenciais do direito humano à

educação, não podendo ser compreendidas como privilégios ou benefícios concedidos pelo Estado, e essa perspectiva é fundamental para deslocar o debate da lógica da concessão para a lógica da garantia de direitos. Quando a sociedade questiona se pessoas privadas de liberdade “merecem” acesso à leitura literária ou à formação escolar, revela-se uma compreensão punitivista que subordina direitos fundamentais à ideia de merecimento moral, no entanto, os direitos humanos não são condicionados à conduta individual, mas reconhecidos pela condição de humanidade.

A centralidade atribuída à remição de pena, embora juridicamente legítima e importante para a redução do tempo de encarceramento, não pode obscurecer o sentido mais profundo da educação no cárcere, e quando a educação é promovida prioritariamente como estratégia de diminuição de pena, corre-se o risco de esvaziar seu caráter formativo, crítico e transformador. A redução da educação a instrumento de controle temporal reforça a lógica institucional que organiza a prisão como espaço de vigilância e disciplina, portanto, nessa perspectiva, a educação deixa de ser experiência de ampliação de mundo para se tornar moeda de troca no interior do sistema penal.

É precisamente contra essa redução que a proposta da educação-vaga-lume, formulada por Aline Campos, ganha relevância, pois ao conceber a educação como prática de resistência àquilo que denomina “oprimissão” (o apagamento da humanidade produzido pelo encarceramento) a autora desloca o foco da funcionalidade institucional para a dimensão ética e relacional do ato educativo. A metáfora do vagalume expressa a potência das pequenas luzes que, mesmo em meio à escuridão estrutural do cárcere, insistem em afirmar a dignidade humana. Trata-se de compreender a educação não como apêndice da punição, mas como espaço de reconstrução simbólica, de reconhecimento e de produção de sentido (Campos, 2022).

Essa compreensão dialoga diretamente com a defesa de uma educação em e para os Direitos Humanos no contexto prisional, se o cárcere opera historicamente pela lógica da contenção, da homogeneização e da despersonalização dos sujeitos, a educação deve afirmar-se como prática contra-hegemônica, orientada pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento das singularidades. Tal perspectiva encontra respaldo no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (ONU, 1948). Do mesmo modo, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela) estabelecem que o sistema prisional deve respeitar a dignidade inerente à pessoa humana e promover condições que favoreçam sua reintegração social (ONU, 2015).

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal consagra a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (BRASIL, 1988, art. 1º, III) e reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 205), enquanto a Lei de Execução Penal assegura assistência educacional às pessoas privadas de liberdade (Brasil, 1984, art. 17).

Nesse sentido, reconhecer as pessoas privadas de liberdade como sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e narrativas próprias, não constitui opção pedagógica facultativa, mas exigência jurídica e ética decorrente do próprio marco normativo dos Direitos Humanos. A educação no cárcere, portanto, não pode restringir-se à transmissão formal de conteúdo ou à função instrumental de remição de pena, ela deve constituir-se como campo de oportunidades formativas, culturais e existenciais, comprometido com a reconstrução da autonomia e com a reafirmação da condição de sujeito de direitos.

Ao defender a leitura como direito humano, Ireland e Campos evidenciam que o acesso à literatura possibilita o exercício da imaginação, da crítica social e da reflexão sobre si e sobre o mundo. A literatura, nesse contexto, não é mero entretenimento, mas instrumento de humanização e de ampliação de horizontes. Negar esse acesso significa reforçar processos históricos de exclusão que já marcaram as trajetórias de grande parte da população encarcerada, garantir a leitura e a educação nas prisões, portanto, não é suavizar a pena, mas afirmar a dignidade (Ireland, 2021; Campos, 2022).

Assim, criticar a educação ofertada nas prisões não significa negar os avanços legais ou as iniciativas existentes, mas problematizar sua insuficiência frente às exigências de uma perspectiva de direitos humanos. Uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação social precisa superar o modelo minimalista e disciplinador ainda predominante, ampliando-se como espaço de construção de projetos de vida, fortalecimento da consciência crítica e reinvenção de possibilidades.

A educação no cárcere, quando concebida como direito e não como favor, como processo formativo e não como instrumento de controle, torna-se campo de oportunidade real. Oportunidade de ressignificação, de reconstrução de identidades e de participação cidadã. Ireland (2011) sustenta que o reconhecimento da educação como direito humano implica compreendê-la como condição de exercício da cidadania e de reconstrução de trajetórias marcadas pela exclusão, e em uma instituição marcada por contradições e violências estruturais, a educação não resolve, por si só, os dilemas do sistema penal, contudo, pode tencioná-lo, questioná-lo e produzir fissuras na lógica que reduz pessoas a seus atos. É nesse horizonte que

se inscreve a defesa de uma educação em prisões fundamentada na dignidade humana, na justiça social e na promoção efetiva dos direitos humanos.

A afirmação da educação como direito fundamental não se constitui como dado natural ou concessão benevolente do Estado, mas como resultado de um processo histórico marcado por disputas políticas, tensões sociais e reivindicações coletivas. Conforme analisa Coelho (2013), a consolidação dos direitos no Brasil deve ser compreendida à luz de um percurso histórico atravessado por autoritarismos, exclusões estruturais e profundas desigualdades sociais. Nesse cenário, os direitos sociais, entre eles a educação, emergem como conquistas progressivas vinculadas ao processo de redemocratização e à reconstrução do Estado de Direito.

A Constituição Federal de 1988 representa marco decisivo nesse percurso, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, trata-se de uma inflexão histórica que desloca a educação do campo da filantropia ou da política compensatória para o estatuto de direito público subjetivo. Conforme destaca Coelho (2013), a incorporação dos direitos sociais ao texto constitucional traduz a tentativa de superar uma tradição política excludente, reconhecendo formalmente a centralidade da dignidade humana como fundamento da ordem democrática. Entretanto, a formalização jurídica do direito não assegura, por si só, sua efetivação concreta, especialmente quando se observam os espaços historicamente marcados pela negação de direitos, como o sistema prisional.

Nesse contexto, a educação no cárcere evidencia uma das mais agudas contradições da democracia brasileira, embora a Lei de Execução Penal assegure assistência educacional às pessoas privadas de liberdade, a realidade das unidades prisionais revela precariedade estrutural, descontinuidade de políticas públicas e ausência de projetos pedagógicos comprometidos com a formação crítica. A distância entre norma e prática revela que o reconhecimento formal do direito à educação não tem sido suficiente para romper com a lógica punitivista que historicamente orienta o sistema penal (Brasil, 1984).

A perspectiva freireana aproxima-se diretamente da concepção contemporânea de Educação em Direitos Humanos, na medida em que compreende o processo educativo como prática de liberdade e como possibilidade de tomada de consciência crítica. Ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire afirma que a educação deve possibilitar aos sujeitos compreenderem as estruturas que produzem sua exclusão, e no contexto prisional, tal compreensão adquire densidade particular, pois grande parte da população encarcerada é composta por sujeitos historicamente privados de direitos básicos, como escolarização, trabalho digno e acesso a políticas públicas (Freire, 1989).

A redemocratização brasileira não eliminou as desigualdades estruturais herdadas de períodos autoritários, mas inaugurou um horizonte normativo orientado pela centralidade dos Direitos Humanos, nesse sentido, a educação passa a ser concebida não apenas como instrumento de mobilidade social, mas como direito fundamental vinculado à dignidade da pessoa humana. Contudo, quando se observa o encarceramento em massa e a seletividade penal que atinge majoritariamente populações pobres e racializadas, percebe-se que a universalização dos direitos permanece incompleta (Coelho, 2013).

Esse tipo de educação, na perspectiva dos Direitos Humanos, constitui-se na promoção de uma formação voltada à construção de sujeitos críticos, capazes de reconhecer-se como portadores de direitos e corresponsáveis pela consolidação democrática. No espaço prisional, essa perspectiva implica superar modelos pedagógicos meramente adaptativos ou tecnicistas, que reduzem a educação à preparação para o mercado de trabalho ou à obtenção de remição de pena.

Ao compreender a educação como direito humano e como prática emancipatória, evidencia-se que sua oferta no sistema prisional deve estar comprometida com a reconstrução da autonomia, da autoestima e da participação social dos sujeitos privados de liberdade. Negar-lhes uma educação crítica significa reforçar o ciclo de exclusão que antecede o encarceramento e comprometer a própria função ressocializadora que o discurso jurídico atribui à pena. Assim, afirmar a educação como direito no contexto prisional não é apenas cumprir uma determinação legal, mas reafirmar o compromisso ético-político com a democracia e com a dignidade humana (Freire, 1996).

Desse modo, a articulação entre o percurso histórico de consolidação dos direitos, a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade e a concepção de Educação em Direitos Humanos, permite-se, portanto, sustentar que a educação no cárcere deve ser concebida como campo de oportunidade e reconstrução de trajetórias. Não se trata de benefício, mas de direito, não se trata de estratégia disciplinar, mas de reconhecimento da humanidade. Em um estado que se pretende democrático, a efetivação desse direito no sistema prisional constitui medida indispensável para que a promessa constitucional de igualdade e dignidade deixe de ser mera formalidade normativa e se converta em realidade concreta (Coelho, 2013; Freire, 1996).

Nessa perspectiva, a defesa da educação no contexto prisional exige que ela seja compreendida para além de sua dimensão instrumental ou meramente certificadora. Boutin e Flach alertam que as políticas educacionais destinadas às prisões não podem ser reduzidas a estratégias de gestão da população encarcerada ou subordinadas a lógicas tecnicistas e mercadológicas que esvaziam o sentido formativo da educação, ao contrário, a garantia do

direito à educação no cárcere deve estar vinculada a um projeto pedagógico comprometido com a formação humana integral, com a ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento e com a construção de condições concretas para o exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de afirmar uma educação que não se limite a responder às exigências do sistema penal, mas que seja capaz de tensionar suas próprias estruturas, ao reconhecer as pessoas privadas de liberdade como sujeitos de direitos (Boutin, 2024).

Essa compreensão encontra respaldo na pedagogia crítica de Freire, para quem o processo educativo não pode ser dissociado da formação da consciência crítica e da capacidade dos sujeitos de compreenderem e intervirem na realidade em que vivem. Ao defender a educação como prática de liberdade, o autor destaca que o conhecimento não deve ser imposto de forma verticalizada, mas construído no diálogo e na problematização das experiências concretas dos educandos. No contexto prisional, essa perspectiva adquire relevância particular, pois permite deslocar a educação de uma função disciplinadora para um espaço de reflexão, de produção de sentidos e de reconstrução de trajetórias historicamente marcadas pela exclusão social (Freire, 1996).

Dessa forma, a educação que se almeja para o sistema prisional brasileiro não pode permanecer circunscrita ao plano da formalidade legal ou das iniciativas pontuais. É necessário que ela se consolide como política pública efetiva, orientada pelos princípios dos direitos humanos e comprometida com a dignidade da pessoa humana. Garantir educação nas prisões significa reconhecer que o direito ao conhecimento, à palavra e à reflexão crítica não pode ser suspenso pela privação de liberdade, pois em uma sociedade que se assume democrática, a efetivação desse direito representa não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a afirmação de que a educação constitui elemento essencial para a construção de uma ordem social mais justa, na qual nenhuma pessoa seja reduzida à condição de invisibilidade ou silêncio (Freire, 1996; Boutin; Flach, 2024).

Assim, afirmar a educação como direito no contexto prisional significa reafirmar o próprio sentido da democracia, trata-se de reconhecer que, mesmo em instituições marcadas por profundas contradições, a educação pode constituir-se como espaço de humanização, de resistência e de abertura de novas possibilidades de existência. É nesse horizonte que se inscreve a defesa de uma educação em prisões comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a construção de trajetórias que ultrapassem os limites impostos pela exclusão e pela desigualdade estrutural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar criticamente o sistema prisional brasileiro a partir da problematização da ideia de ressocialização e da compreensão da educação como possibilidade de resistência no interior do cárcere. Partiu-se do pressuposto de que a ressocialização, embora amplamente difundida no discurso jurídico e institucional, não se concretiza na prática, funcionando, sobretudo, como um mecanismo ideológico que legitima a manutenção de um sistema penal seletivo, excludente e profundamente marcado por desigualdades sociais e raciais.

A análise evidenciou que o cárcere, longe de promover reintegração social, opera como espaço de reprodução de violências, precarização das condições de vida e aprofundamento da marginalização dos sujeitos privados de liberdade. Nesse contexto, a chamada ressocialização revela-se uma promessa contraditória, uma vez que se sustenta em uma estrutura que, historicamente, não foi construída para incluir, mas para controlar e segregar determinados grupos sociais. Assim, torna-se possível afirmar que não se trata apenas de um fracasso da ressocialização, mas de sua própria inviabilidade dentro dos moldes atuais do sistema prisional.

Ao tensionar esse cenário, o trabalho também buscou deslocar o olhar para a educação, compreendendo-a não como instrumento de adequação ou normalização dos indivíduos, mas como prática potencialmente emancipatória. A partir das contribuições de Paulo Freire e de autores que discutem a educação no cárcere sob a perspectiva dos direitos humanos, evidenciou-se que a educação pode constituir-se como espaço de escuta, de reconstrução de identidades e de fortalecimento da consciência crítica, mesmo em um ambiente marcado pela lógica punitiva.

No entanto, também se reconhece que a educação, quando capturada pela estrutura prisional, corre o risco de ser reduzida a um mecanismo disciplinar ou a uma estratégia de gestão do tempo de encarceramento, esvaziando seu caráter formativo. Por isso, defende-se a necessidade de uma educação comprometida com a dignidade humana, orientada por princípios emancipatórios e desvinculada da lógica meramente instrumental que ainda predomina em muitas unidades prisionais.

Dessa forma, a principal contribuição deste estudo reside na crítica à naturalização da ressocialização como finalidade da pena e na afirmação da educação como campo de possibilidade e resistência. Não se trata de atribuir à educação a responsabilidade de solucionar as contradições estruturais do sistema penal, mas de reconhecer seu potencial em tensionar essa lógica, abrindo brechas para a construção de outras formas de existência e de pertencimento social.

Nesse sentido, destacam-se como possibilidades para pesquisas futuras a realização de estudos empíricos que investiguem as práticas educativas desenvolvidas no interior das unidades prisionais, considerando as percepções das próprias pessoas privadas de liberdade e dos profissionais que atuam nesses espaços. Além disso, torna-se relevante aprofundar análises acerca das políticas públicas de educação prisional, sua efetividade e seus limites, bem como investigar experiências pedagógicas que se orientem por perspectivas críticas e emancipadoras. Outra vertente promissora consiste na articulação entre educação em prisões e educação em direitos humanos, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade e a autonomia dos sujeitos. Por fim, estudos que relacionem gênero, raça e classe no contexto da educação prisional podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada das desigualdades que atravessam o sistema penal, ampliando o debate e fortalecendo a construção de alternativas mais justas e inclusivas.

Por fim, conclui-se que pensar o sistema prisional exige ir além das soluções imediatas e enfrentar suas bases estruturais, questionando o próprio papel da pena privativa de liberdade em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Nesse horizonte, a educação, quando compreendida como direito e como prática de liberdade, não apenas resiste ao encarceramento, mas afirma, mesmo nas condições mais adversas, a humanidade daqueles que o sistema insiste em invisibilizar.

REFERÊNCIAS

- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e política criminal alternativa**. Revista de Direito Penal, 1989.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Adeus às ilusões: discursos sobre a criminalidade e o sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Diffíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BOUTIN, Aldemir; FLACH, Simone. **Educação em prisões e políticas educacionais: desafios contemporâneos**. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.
- CAMPOS, Aline. **Educação-vaga-lume: práticas de resistência no cárcere**. 2022.
- CHRISTIE, Nils. **A indústria do controle do crime: a caminho dos gulags em estilo ocidental**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- CNJ (Conselho Nacional de Justiça). **Dados sobre população carcerária brasileira**. Brasília, 2022.
- COELHO, Saulo de Oliveira Pinto. **Direitos sociais e políticas públicas no Brasil**. 2013.
- CONPEDI. **Anais do Congresso Nacional do CONPEDI**. 2015.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** São Paulo: Difel, 2018.
- DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional). **Relatório de reincidência criminal no Brasil**. Brasília, 2022.
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA DA UFSC. **Dicionário de Sociologia**. Florianópolis: UFSC, 2020.
- FAUSTINO, Deivison Mendes; PIRES, Thula Rafaela. **Sistema prisional e políticas de ressocialização**. 2016.

FAUSTINO, Deivison Mendes; PIRES, Thula Rafaela. **Ressocialização e sistema prisional brasileiro**. 2018.

FAUSTINO, Deivison Mendes; PIRES, Thula Rafaela. **Crítica à ressocialização no sistema penal**. 2019.

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GRECO, Rogério. **Curso de direito penal**. Rio de Janeiro: Impetus, 2017.

HARVEY, David. **Breve história do neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

IRELAND, Timothy. **Educação em prisões: direito humano e política pública**. 2011.

IRELAND, Timothy. **Leitura, literatura e direitos humanos no cárcere**. 2021.

KARAM, Maria Lúcia. **Sistema penal e exclusão social**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

KARAM, Maria Lúcia. **Execução penal e crítica ao sistema prisional**. 2004.

KILDUFF, Fernanda. **Criminalização da pobreza e seletividade penal**.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. 1879.

LUPO. **História das tatuagens e seus significados sociais**. 2021.

MAIA, Clarissa Nunes et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI–XIX)**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

MNPCT (Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura). **Relatório anual**. Brasília, 2021.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela)**. 2015.

RELIPEN. Relatório de Informações Penitenciárias. Brasília, 2025.

SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e. **Política criminal, saberes criminológicos e justiça penal: que lugar para a Psicologia.** Natal, 2017.

SISDEPEN. **Sistema Nacional de Informações Penais.** Brasília, 2025.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.