

**TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CÁRCERE:  
direitos, contradições e possibilidades emancipatórias**

Raylene Barbosa Moreira<sup>1</sup>  
Amanda Motta Castro<sup>2</sup>  
Diego Gabriel Machado Borges<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa as relações entre trabalho e educação no contexto do cárcere brasileiro, considerando seus amparos legais, suas contradições estruturais e suas potencialidades formativas, entrelaçando trabalho e educação. A partir de uma perspectiva feminista, discute-se como tais dimensões, embora asseguradas como direitos, são limitadas por práticas institucionais que reforçam desigualdades de classe, raça e gênero, compreendidas como interseccionalidade. Neste contexto, defende-se a educação como prática de liberdade e o trabalho como instrumento educativo, atuando como transgressor a domesticação e alijamento de corpos, que tem suas raízes estruturalmente racistas, destacando a necessidade de políticas públicas comprometidas com a dignidade humana e a justiça social.

**Palavras-chave:** Cárcere. Educação. Direitos Humanos. Feminismo. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**WORK AND EDUCATION IN PRISON:  
Rights, Contradictions, and Emancipatory Possibilities**

**Abstract:** This article analyzes the relationship between work and education in the context of the Brazilian prison system, considering its legal frameworks, structural contradictions, and formative potential, intertwining work and education. From a feminist perspective, it discusses how these dimensions, although guaranteed as rights, are limited by institutional practices that reinforce inequalities of class, race, and gender, understood through intersectionality. In this context, education is defended as a practice of freedom and work as an educational tool, acting as a transgressive force against the domestication and exclusion of bodies, which have structurally racist roots, highlighting the need for public policies committed to human dignity and social justice.

**Keywords:** Prison. Education. Human Rights. Feminism. Youth and Adult Education (YAE).

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (Bolsista CAPES). Integrante do Grupo de Estudos Feminista Lélia Gonzalez (CNPq). Contato: [raylenemoreira95@gmail.com](mailto:raylenemoreira95@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FURG e docente do Departamento de Educação da mesma instituição. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Integrante do Grupo de Estudos Feminista Lélia Gonzalez (CNPq). E-mail de contato: [motta.amanda@gmail.com](mailto:motta.amanda@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos Feminista Lélia Gonzalez (CNPq). Contato: [diegogmborges@gmail.com](mailto:diegogmborges@gmail.com)

## TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA PRISIÓN: Derechos, Contradicciones y Posibilidades Emancipadoras

**Resumen:** El presente artículo analiza las relaciones entre trabajo y educación en el contexto del sistema penitenciario brasileño, considerando sus marcos legales, sus contradicciones estructurales y sus potencialidades formativas, entrelazando trabajo y educación. Desde una perspectiva feminista, se discute cómo estas dimensiones, aunque garantizadas como derechos, son limitadas por prácticas institucionales que refuerzan desigualdades de clase, raza y género, comprendidas como interseccionalidad. En este contexto, se defiende la educación como práctica de libertad y el trabajo como instrumento educativo, actuando como una fuerza transgresora frente a la domesticación y exclusión de los cuerpos, cuyas raíces son estructuralmente racistas, destacando la necesidad de políticas públicas comprometidas con la dignidad humana y la justicia social.

**Palavras-clave:** Prisión. Educación. Derechos Humanos. Feminismo. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

### Introdução

*[...] As prisões são as únicas possibilidades de relação entre a sociedade e um indivíduo que, supostamente, tenha quebrado um acordo social? E quais são os parâmetros para esse acordo? Quem o escreve, testemunha, assina? É possível questioná-lo?*  
(Juliana Borges, 2019)

A trajetória do sistema prisional brasileiro deve ser compreendida não apenas como um processo de evolução normativa e institucional, mas como expressão de disputas históricas de poder atravessadas por relações de gênero, raça e classe. Nesse sentido, o cárcere configura-se como um dispositivo político que materializa desigualdades estruturais, incidindo de forma mais intensa sobre populações subalternizadas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na ampliação formal de direitos sociais e na incorporação da noção de cidadania. Contudo, essa universalização jurídica não se traduziu em equidade material. Ao contrário, a população marginalizada segue experimentando de forma desproporcional os efeitos da precarização da segurança pública e das políticas penais, evidenciando os limites de uma cidadania que não enfrenta as estruturas históricas de exclusão.

No campo da segurança pública, observa-se a persistência de um modelo pautado na

repressão e na militarização, que desconsidera as múltiplas vulnerabilidades sociais. Tal paradigma privilegia o controle em detrimento de políticas preventivas e comunitárias, dificultando a consolidação de uma segurança cidadã.

Para contextualizar o histórico e surgimento das prisões de forma breve, afirmamos que as formas de punição precedem a consolidação do sistema prisional moderno. A partir do século XVIII, observa-se a transição de penalidades corporais para a privação de liberdade como principal mecanismo punitivo (Foucault, 1987), em consonância com transformações no campo do Direito Penal. No Brasil, esse movimento se materializa com a criação da Casa de Correção do Rio de Janeiro, em 1834, sob forte influência de modelos europeus e de práticas herdadas do período escravocrata.

Como argumenta Angela Davis (2018), o surgimento das prisões modernas está profundamente articulado às dinâmicas do capitalismo e à continuidade de formas de exploração racializadas, estabelecendo paralelos entre escravização e encarceramento. No contexto brasileiro, essa herança se manifesta na criminalização da pobreza e na racialização das punições, consolidando o cárcere como espaço de reprodução do racismo estrutural.

Ao longo do século XIX, a educação passa a ser incorporada ao sistema prisional como instrumento de moralização e disciplina. Inicialmente sob responsabilidade da Igreja, por meio da atuação de capelães, a educação estava voltada à formação moral e religiosa dos indivíduos privados de liberdade. Posteriormente, com reformas como o Decreto de 1882, observa-se a institucionalização de práticas educacionais mais estruturadas, incluindo a criação de bibliotecas e a organização de turmas segundo níveis de instrução. Ainda assim, tais iniciativas mantinham caráter normativo e disciplinador, mais voltado ao controle social do que à emancipação.

No século XX a educação no sistema prisional passa a incorporar a lógica da formação para o trabalho, alinhando-se ao projeto de industrialização do país. A Lei n. 3.274/1957 reforça essa perspectiva ao associar a reinserção social à capacitação profissional, evidenciando a centralidade do trabalho como mecanismo de “reabilitação”.

Durante o período ditatorial (1964-1985), o debate sobre o sistema prisional ganha novos contornos, marcado por denúncias de tortura e violações de direitos humanos. Esse período evidencia o uso do cárcere como instrumento de repressão política, ampliando a

visibilidade das violências institucionais e impulsionando debates que culminariam na formulação da Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984).

A Lei de Execução Penal constitui um marco ao reconhecer pessoas privadas de liberdade como sujeitos de direitos, estabelecendo a educação como dever do Estado. Tal princípio é reforçado pela Constituição de 1988, que universaliza a educação como direito social. No entanto, a efetivação dessas garantias permanece limitada, revelando a distância entre normatividade e prática.

A partir da década de 1990, com a consolidação de diretrizes nacionais e a inclusão da educação prisional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se um avanço na regulamentação do tema (Brasil, 1996; Brasil, 1994). Iniciativas como o projeto “Educando para a Liberdade” e o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional indicam esforços institucionais para ampliar o acesso à educação (Julião, 2016; Brasil, 2011). Contudo, tais políticas frequentemente reproduzem desigualdades, oferecendo modalidades precarizadas de ensino às populações encarceradas.

Nesse contexto, é fundamental problematizar a naturalização do encarceramento em massa no Brasil. Autoras como Juliana Borges (2019; 2020), por exemplo, destacam o crescimento contínuo da população prisional revela a centralidade do sistema penal como mecanismo de gestão da pobreza. Essa lógica é reforçada por discursos de “lei e ordem”, que operam seletivamente e atingem de forma desproporcional grupos historicamente marginalizados.

Ao considerar a perspectiva interseccional deste trabalho, compreendendo o conceito, segundo Akotirene (2018, p. 14) como “instrumentalidade conceitual de raça, classe, nação e gênero” e, mais ainda, como um “sistema de opressão interligado.” Quando compreendemos isso, torna-se possível construir a ideia e evidenciar que o cárcere não atua de maneira neutra, mas como instrumento de controle social que produz e reforça hierarquias.

Esse sistema de opressão molda experiências sociais e produzem desigualdades persistentes, assim, como lembra bell hooks (1992), o tema constitui um território em disputa. Ao examinar de forma o contexto carcerário, sobretudo quem ocupa esse espaço como pessoa privada de liberdade, implica de nós, enquanto pessoas pesquisadoras, um ato político e insurgente. Há, no imaginário social, a insistência em retratar homens negros como violentos e mulheres negras como

hipersexualizadas ou subalternas, como Lélia Gonzalez (2018) ironizava. O mais assombroso é o fato de que escritos de mais de três décadas seguem ainda atuais, corroborando ideias também de Grada Kilomba, ao afirmar, no livro *Memórias da Plantação*:

O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos. (Kilomba, 2019, p. 37).

O cárcere, portanto, reforça a ideia de que os corpos que o ocupam são naturalmente predispostos à marginalidade e, portanto, passíveis de controle e exclusão. Essa lógica, enraizada na sociedade, contribui para justificar as condições desumanas das prisões e para limitar o alcance transformador de políticas educacionais nesse contexto.

Por fim, refletir sobre o contexto carcerário implica reconhecer que o encarceramento em massa não é inevitável, mas resultado de escolhas políticas e ideológicas, que ter cor e raça pré-definidos e como alvo. A construção de alternativas exige não apenas reformas institucionais, mas uma revisão profunda das bases que sustentam o sistema penal, incluindo o enfrentamento ao racismo, ao patriarcado e às desigualdades socioeconômicas que estruturam a sociedade brasileira.

Como dito no início deste artigo, o recorte foi breve, mas fazê-lo, isto sim é inevitável, visto que não há como olhar para trabalho e educação no contexto carcerário sem criticá-lo. embora o trabalho prisional tenha sido utilizado como instrumento disciplinador e cerceador de direitos e capacidades individuais, sua finalidade passou a adquirir novos significados a partir da criação de leis reguladoras, que lhe atribuíam um caráter facultativo e educativo. O que queremos é justamente o movimento a contrapelo a este pensamento, é pensar em olhares plurais para as práticas e direitos no espaço do cárcere. Sob essa mesma perspectiva, Onofre e Julião (2013) dizem que:

Fica evidente, nessa perspectiva que, em nosso entender, a educação deve ser entendida em linhas de interação e de encontro colaborativo, em um programa de ações que não pode se restringir a parte visível do iceberg, especialmente quando nos referimos ao universo do mundo carcerário (Onofre; Julião, 2013, p.2).

Especificamente no recorte deste artigo, articulação entre trabalho e educação no sistema prisional brasileiro é evidenciada como um campo tensionado entre práticas de controle e possibilidades de emancipação. Historicamente, ambos foram incorporados ao cárcere sob uma lógica disciplinadora, alinhada às transformações do capitalismo e à necessidade de gerir corpos considerados desviantes, como já apontado por Foucault (1987) e aprofundado por Angela Davis (2018).

O Brasil ocupa a 3ª posição do encarceramento mundial e o número da população encarcerada não para de crescer (Borges, 2019). Corroborando com a afirmativa, Brandão aponta que:

Estão presentes a superlotação, a má qualidade das vagas existentes, o déficit do mínimo existencial para a garantia da integridade física, a permanência por mais tempo no cárcere do que o previsto na condenação, configurando um quadro que mina quaisquer possibilidade. (Brandão, 2024, p. 356).

Enfatizamos que somente um trabalho não daria conta de abarcar todas as questões do sistema prisional e seus eixos problematizadores, por isso o enfoque é a relação entre trabalho e educação enquanto direito. Ao longo do tempo, especialmente a partir da Lei de Execução Penal e da Constituição de 1988, conforme dito inicialmente, essas práticas passam a ser ressignificadas no plano jurídico como direitos fundamentais e estratégias possíveis. No entanto, tal reconfiguração normativa não rompe com as bases estruturais que sustentam o encarceramento em massa, marcado pela seletividade penal e pela reprodução de desigualdades, limitando o potencial transformador tanto da educação quanto do trabalho no interior das prisões.

Dessa forma, pensar trabalho e educação de maneira entrelaçada no contexto carcerário exige superar perspectivas reducionistas. Assim como indicam Onofre e Julião (2013), a educação precisa ser compreendida em sua dimensão ampla, como prática de encontro, diálogo e construção coletiva, o que se aproxima da concepção freireana de educação como prática de liberdade.

E por que falamos de trabalho e educação? O trabalho, quando desvinculado de sua função meramente produtivista e disciplinadora, pode também assumir um caráter formativo, contribuindo para a construção de autonomia e de reconhecimento social. A desnaturalização

do que está posto é necessária, o movimento de caminhar a contrapelo é fundamental para olharmos de forma engajada para essa perspectiva. A precariedade das políticas públicas, a superlotação e a limitação de acesso a atividades laborais e educacionais evidenciam que tais direitos são distribuídos de forma desigual no cárcere.

Mesmo falando desses aspectos enquanto direitos humanos e constitucionais, encontramos limitações de políticas públicas e espaços físicos, o que acaba resultando em um alcance limitado dessas garantias legalmente previstas. Nesse sentido, Da Silva, Santos e Da Silva (2021) nos dizem que:

A pena de prisão tem na sua raiz a ideia de recuperação do recluso através do tratamento penitenciário, onde o trabalho assume um papel central, como um instrumento fundamental à transformação e reinserção social do indivíduo preso. Entretanto, tal prerrogativa esbarra em dificuldades práticas, desde a superpopulação carcerária à ineficiência, ou inexistência, de políticas públicas do Estado para proporcionar um cumprimento de pena minimamente digno (Da Silva; Santos e Da Silva, 2021, p. 35).

Paulo Freire (1998) e bell hooks (2013) defendem o processo de educação dos seres humanos com base em uma busca pelo sentimento de pertencimento e entendimento do que é democracia. Podemos compreender, portanto, a participação ativa de todas as pessoas para que pensar e construir educação para que o processo educacional desperte nas pessoas seu papel social, que se reconheça enquanto pessoa de direitos e que faça parte da sociedade e do mundo.

Sem deixar de mencionar a “Encarceramento em Massa”, da autora Juliana Borges (2019), em que a autora traça importantes argumentos sobre o funcionamento e manutenção das engrenagens políticas, jurídicas e sociais, ao buscar descortinar a origem e as razões da escravização, do racismo e da manutenção das desigualdades sociais, sobretudo quando consideramos que a sobrerrepresentação da população negra no sistema prisional remete ao racismo, que compõe o Brasil. Lidamos, portanto, com um processo criminais e supostos criminosos que tem cor, logo, o espaço criado foi guiado pela raça, ironizado por Lélia Gonzalez:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade,

incapacidade intelectual, ciancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (Gonzalez, 2018, 225-226)

Ao discorrer sobre medidas alternativas à prisão, Juliana Borges (2019, p. 37) contribui com o debate sobre o desencarceramento, apontando que a prisão não tem sido eficaz no combate ao crime, mas sim um instrumento de criminalização: “precisamos, portanto, pensar em novos horizontes mais ousados e radicalizados. Precisamos repensar o sistema de justiça que se organiza não pela vingança e pela punição, mas, principalmente, pela restauração e pela reconciliação.

O aspecto que buscamos para pensar o encarceramento em massa é a relação entre trabalho e educação e suas contradições e como este fator constitui um vínculo ontológico, histórico e socialmente construído, sendo fundamental para a formação das pessoas. A educação, compreendida para além dos espaços escolares, manifesta-se também nos processos de trabalho, especialmente quando estes assumem caráter formativo e emancipatório. Portanto, sigamos a discussão.

### **Fundamentos legais e contradições: entrelaçando trabalho e educação**

Pensar trabalho e educação nas prisões implica desnaturalizar a ideia de que tais práticas são, por si só, emancipadoras. Ainda que “os sujeitos envolvidos nessas atividades procurem capacitação profissional e a quebra do ócio”, é preciso questionar em que condições esse trabalho se realiza, para quem ele serve e quais corpos são prioritariamente capturados por essa engrenagem, conforme explicitado de forma recorrente neste texto.

Quando afirmamos que o trabalho pode se configurar como processo educativo, mobiliza-se uma compreensão, como a de Saviani (2007), ao defender que “Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios pessoas [...] a produção é, ao mesmo tempo, a formação, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154, grifos nossos). Essa relação entre trabalho e formação humana é atravessada por desigualdades estruturais que tensionam seu potencial formativo. Se, por um lado, “o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades

humanas, é o que conhecemos como trabalho” (Saviani, 2007, p. 61), por outro, nas prisões, esse agir é frequentemente limitado, precarizado e instrumentalizado.

Sob a lógica capitalista, como aponta Marx (2013) só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital, o que nos leva a questionar: que tipo de produção é essa quando falamos do espaço do cárcere e quem se beneficia dela? Sustentada juridicamente, esbarra em contradições profundas quando a própria legislação permite remunerações inferiores ao salário-mínimo e exclui trabalhadores presos dos direitos assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Neste sentido, é evidente que o trabalho prisional opera mais como dispositivo de exploração do que como prática efetivamente emancipadora e quem nem todas as pessoas possuem acesso.

As leis, como afirma Harari (2011), são “uma ordem imaginada”, sustentada por acordos coletivos que nem sempre se concretizam na vida material, nota-se um abismo entre o que está previsto e o que se efetiva, que se amplia quando consideramos a perspectiva da interseccionalidade.

Considerando o exposto, como pensar em trabalho e educação no contexto do cárcere? Primeiro, no que tange os aspectos legais, a Constituição Federal, art. 5º, incisos XIII e XLVII, alínea “c”, que estabelece que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” e que “não haverá trabalhos forçados” e, ainda, no Art. 6º, que diz: “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 e a assistência aos desamparados.” (Brasil, 1988); a Lei de Execução Penal (LEP), em seu art. 31, afirma que “o condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade”, na prática, o trabalho prisional segue a Constituição Federal quanto à não obrigatoriedade de sua execução. Sendo assim,

O trabalho é adotado pela Lei de Execução Penal como um dos principais instrumentos para viabilizar a estimada reinserção social, isto porque, além de proporcionar meios para a subsistência na vida pós-cárcere, também serve como meio para combater a ociosidade dentro das unidades prisionais. (Silva e Santos, 2021, p. 7).

A desvalorização direcionada à mão de obra das pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, somada à insegurança tida pela ausência da garantia legal de sua permanência na atividade laborativa, afasta o sentimento de igualdade enquanto pessoas

constituídas de direitos. Como alerta Foucault (1975), os espaços penais não foram concebidos para promover a reintegração social por meio da educação ou do trabalho. Ao contrário, historicamente, estiveram associados a práticas punitivas e disciplinadoras. Essa lógica se articula com o que Patricia Hill Collins (2019) denomina *racismo de negação*, aquele constantemente velado, negado, ou minimizado, evidenciando a persistência de desigualdades raciais no sistema penal.

O que temos é o acesso ao trabalho um direito garantido, mas a falta de espaços físicos, recursos materiais e acesso limitado a um direito constitucional. E, quando há acesso, apesar de direito, conforme a LEP, em seu Art. 29, § 1º, com relação a remuneração:

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

Logo, podemos perceber a contradição que existe no próprio Estado quando ele cria leis que não é capaz de cumprir de maneira eficaz, deixando assim no campo imaginativo as práticas legalmente definidas.

Além disso, há a falta de políticas públicas direcionadas às questões penitenciárias. É politicamente mais benéfico construir uma escola ou um presídio? Nesse sentido, percebe-se que a finalidade do trabalho prisional é juridicamente transgressora em relação à ideia de punição exclusivamente, abarcando também uma característica educativa. Davis (2022, p. 24) questiona: “[...] por que tamanha escassez de alternativas? Por que a agilidade em adotar um discurso e considerar políticas e estratégias ideológicas tão carregadas de racismo? O racismo ideológico começou a guiar uma existência isolada. Ela se resguarda, por exemplo, no conceito de crime”.

O sistema prisional, portanto, não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte de uma estrutura social que reproduz desigualdades. Conforme Davis (2022, p. 31): “Quantas pessoas ricas estão na prisão? Talvez algumas aqui e ali, muitas das quais vivendo no que chamamos de clubes de campo prisionais. Mas a grande maioria da população carcerária é pobre”.

Inegavelmente o cárcere é atravessado por marcadores sociais de diferença, como raça,

classe e gênero, configurando-se como espaço de reprodução de desigualdades. Como aponta Grada Kilomba ao afirmar, no livro *Memórias da Plantação*:

O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos. (Kilomba, 2019, p. 37).

Essa construção social reforça a naturalização da violência institucional e limita o alcance de políticas educacionais transformadoras. O projeto Educando para a Liberdade (Unesco, 2006) evidencia como o sistema prisional dificulta a afirmação da cidadania e reforça práticas desumanizadoras.

Nesse contexto, a educação emerge como prática de resistência. Inspirada em Paulo Freire, a educação no cárcere pode ser pensada como prática dialógica e libertadora. Como questionam Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 2): “É possível a educação em contextos de privação de liberdade constituir-se como educação dialógica, como prática de liberdade?”

A resposta a essa questão passa pela compreensão das tensões que atravessam o ambiente prisional. A prisão, enquanto instituição total, promove a “mutilação do eu” (Goffman, 1974), comprometendo a identidade e o pertencimento dos indivíduos. Ainda assim, práticas educativas comprometidas com o diálogo e a emancipação podem abrir fissuras nesse sistema. bell hooks (2013, p. 174) enfatiza que “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras”, e reforça que “[...] a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2013, p. 26).

Afirmar que trabalho e educação no cárcere constituem dimensões fundamentais para a formação humana, mas encontram-se profundamente atravessadas por contradições estruturais. Embora garantidos legalmente, esses direitos são frequentemente negados ou precarizados, revelando a distância entre norma e prática. A educação se apresenta como instrumento central na construção de alternativas ao encarceramento, promovendo o reconhecimento da dignidade humana e a possibilidade de transformação social.

Conforme apontado por Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 4) “[...] resgatar a

consciência de nossa humanidade é sobremaneira importante entre pessoas reclusas em uma instituição marcada pelo disciplinamento, a redução ou ausência de autonomia, privacidade e participação social, além da violação de direitos indispensáveis a uma vida digna”.

Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 5) refletem que a prisão “[...] gera disputas, controvérsias, e seus processos educativos sofrem influência das concepções, experiências e projetos dos sujeitos que atuam na política de execução penal, na política de educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade”, ou seja, reafirmam o debate das tensões e contradições a respeito da educação no contexto do cárcere.

Tratar da educação como direito, articulada ao trabalho como prática formativa, é também afirmar o “esperançar” como ato político e coletivo. Como expresso por Paiva (2009, p. 34), “[...] garantir o direito à educação a presos traduz uma perspectiva concreta de política pública de segurança, baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, à justiça, à democracia e aos direitos humanos.”

Freire (1998) também enfatiza o diálogo como prática libertadora e hooks (2013, p. 26) reafirma que “[...] a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar”. Tendo as perspectivas mencionadas em vista é que se pode compreender, ainda levando em conta estudos de Julião (2016, p. 36), que “[...] as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social”.

Assim, mais do que pensar o cárcere em seus limites, torna-se urgente problematizá-lo e transformá-lo, reconhecendo que a efetivação de direitos passa, necessariamente, pela superação das estruturas que sustentam sua negação.

### **Considerações finais**

A relação entre educação e trabalho se entrelaçam, se constroem de modo histórico e socialmente, ou seja, contribui na formação das pessoas. A educação, ou “educações”, termo cunhado por Brandão (2002), quando falamos em diversificadas dinâmicas educacionais, compreendida para além dos espaços como a sala de aula extramuros, manifesta-se também nos processos laborativos, especialmente quando estes assumem um caráter formativo, reflexivo e emancipatório.

Nesse sentido, o trabalho deve ser entendido como um instrumento educativo, capaz de contribuir para a constituição da subjetividade, da autonomia e do reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direitos, ou seja, contribui com a autopercepção de pessoas enquanto cidadãos e o que chamamos ao longo do trabalho de democracia, reconhecendo-se enquanto sujeitas/os de direitos.

Apesar desse reconhecimento, observa-se uma profunda contradição entre o direito ao trabalho e sua efetivação. A desvalorização da mão de obra de pessoas privadas de liberdade, associada à ausência de garantias legais de permanência nas atividades laborativas, fragiliza o reconhecimento dessas pessoas e os mecanismos de opressão são ainda mais implacáveis quando entramos no debate interseccional. Além disso, a limitação de espaços físicos e recursos materiais, além dos poderes hierárquicos, restringem o acesso ao trabalho, transformando um direito constitucional em privilégio.

Reafirmamos o cárcere como uma instituição racista e o debate se faz necessário para que seja possível desnaturalizar o encarceramento em massa e resistir a ele. Poderíamos levantar inúmeros questionamentos durante a elaboração deste trabalho e enquanto pessoas pesquisadoras: Quantas pessoas ricas estão na prisão? Talvez algumas aqui e ali, muitas das quais vivendo no que chamamos de clubes de campo prisionais. Mas a grande maioria da população carcerária é pobre.

Por certo, o cárcere constitui um território em disputa. Reforça a ideia de que os corpos que o ocupam são naturalmente predispostos à marginalidade e, portanto, passíveis de controle e exclusão, como vemos de forma cotidiana no imaginário social. Essa lógica, enraizada na sociedade, contribui para justificar as condições desumanas das prisões e para limitar o alcance transformador de políticas educacionais nesse contexto.

O que conclui-se, portanto, é que a sociedade aplica a prisão como política pública, em vez de garantir o acesso à educação, a emprego e renda. A certeza que se tem a respeito do sistema prisional, após o resgate de legislações e da necessidade de desnaturalizar o contexto do cárcere, tem em vista a necessidade do *agir diferente* da justiça, quando se consideram circunstâncias interseccionais. Torna-se a discussão necessária, uma vez que o sistema de justiça se mostra ineficaz e ilegítimo principalmente quando consideramos a perspectiva das teorias feministas e para a construção de uma sociedade livre de prisões e corpos aprisionados.

Por considerar a complexidade de atuação nos espaços de privação de liberdade e o olhar voltado para a EJA, é que tecer fios com as reflexões freireanas, por exemplo, considerando os princípios de uma educação libertadora.

Educação e trabalho são termos que, sem dúvida, podem ser instrumentos fundamentais para pensar alternativas para desencarceramento, de modo que seja possível pensar uma sociedade livre, com igualdade de direitos e acessos, em que esse lugar de controle social não seja alternativo à punição dos corpos.

Tratamos, portanto, da educação como direito, junto ao ato de esperar, como ato de resistência. Como forma de poesia, com o fato de “[...] não acomodar com o que incomoda” (O Teatro Mágico, 2008).

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BORGES, J. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Pólen, 2019.

BORGES, J. **Prisões: espelhos de nós.** São Paulo: Todavia, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, J. Sistema Prisional Brasileiro e o permanente mercado das carnes mais baratas. *In: Anuário Brasileiro de Segurança Pública.* São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

BRASIL. **Decreto n. 678, de 6 de julho de 1850.** Regulamenta a Casa de Correção do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto n. 8.386, de 14 de janeiro de 1882.** Reforma o regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Lei n. 3.274, de 2 de outubro de 1957.** Normas gerais do regime penitenciário.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Resolução n. 14, de 11 de novembro de 1994.** Regras mínimas para o tratamento do preso.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 11 de março de 2009.** Diretrizes nacionais para a educação em prisões.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional.

COLLINS, P. H.. **Pensamento feminista negro.** São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2022.

DA SILVA, V. V.; SANTOS, I. J. de C; DA SILVA, R. A. M. **A necessidade de constitucionalização do trabalho prisional: uma análise a partir da experiência sergipana.** Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas, v. 21, n. 41, p. 35-50, 17 dez. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. C. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS – Revista Científica**, n. 52, p. e17100, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100>>. Acesso em: 6 fev. 2026.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONZALEZ, Leila. Racismo e sexismo na cultura brasileira em: Primavera para as Rosas Negras: Lélia Gonzalez, em Primeira Pessoa. União dos Coletivos Pan Africanistas. São Paulo. 2018.

HARARI, Y. N.. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** 1º edição. Editora LPM, São Paulo, 2011.

HOOKS, B. **Black looks: race and representation.** Boston: South End Press, 1992.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JULIÃO, E. F. **Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.** 2016.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013 [1. ed., 2. reimpr.].

ONOFRE, Elenice M. C; JULIÃO, Elionaldo F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Revista Educação & Realidade** - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. v.38, n.1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

O TEATRO MÁGICO. Criado-Mudo. In: Segundo Ato. [S. l.]: Álbum Independente, 2008. 1 faixa musical.

PAIVA, Jane. Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias. In: AGUIAR, Márcia Ângela (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** o que dizem as pesquisas. 1. ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Editora, 2009.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, J. G. S.; SANTOS, R. dos. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. **ACTIO**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNESCO. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

Submissão em: 07/04/2026

Aceito em: 15/04/2026

Citações e referências  
conforme normas da:

