

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO
09 a 11 DE DEZEMBRO DE 2019
FFLCH-USP, SÃO PAULO-SP

GT 08 - EXECUÇÃO PENAL, ASSISTÊNCIAS PENITENCIÁRIAS E EDUCAÇÃO

**AS TORTUOSAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E PRISÃO: UM OLHAR SOBRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES NOS SÉCULOS XIX E XX**

DANIEL FONSECA FERNANDES
(UNIJORGE – Centro Universitário Jorge Amado)

SÃO PAULO/SP

2019

RESUMO

O presente trabalho analisa as práticas e discursos sobre a educação em prisões nos séculos XIX e XX, no Brasil. A pesquisa se orienta a partir do seguinte problema: como se estabeleceram as relações entre educação escolar na prisão e os discursos criminológicos, ao longo dos séculos XIX e XX, no Brasil? A pesquisa busca compreender as relações entre estes campos a partir da técnica de revisão bibliográfica. Da análise do embate entre a Escola Clássica e o Positivismo no século XIX, em que a modernização das prisões resultou em um “processo incompleto”, nota-se a existência de um modelo precário de educação confiado a religiosos, com vistas à reforma moral dos presos. A transição para o século XX, ao passo em que trouxe importantes discussões no campo da educação, assistiu à manutenção de um ideal de controle sobre as populações marginalizadas consideradas “anormais” ou inferiores. Aliado a isso, as diversas experiências autoritárias, no campo político, impuseram o fechamento das prisões para olhares externos, ao passo em que foram mantidas as condições degradantes das unidades prisionais brasileiras. No fim do século XX, apesar do desenvolvimento de novos aportes teóricos que permitiram a construção de visões críticas sobre as prisões e sua estrutura, não houve mudanças efetivas na oferta da educação escolar, que só sofreu algum impacto mais significativo na virada para o século XXI. Portanto, no período analisado, a ausência de programas definidos e desassistência na prestação da educação escolar são as características centrais da educação escolar nas prisões.

Palavras chave: prisões; educação escolar; criminologia.

As tortuosas relações entre escola e prisão: um olhar sobre a educação escolar nas prisões nos séculos XIX e XX

Daniel Fonseca Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Os discursos que cercam e sustentam a prisão, a partir de diferentes pontos de vista, buscam lhe conferir alguma legitimidade ou funcionalidade, reafirmando seu caráter de instituição indispensável ou de mal necessário. Este artigo parte da ideia de que cada um destes discursos pressupõe certa pedagogia, uma maneira de educar o indivíduo e/ou a sociedade.

Esta espécie de “pedagogia da prisão” é a questão mais ampla na qual se insere esta pesquisa. A educação escolar na prisão constitui o tema específico deste artigo, tendo como pano de fundo as relações entre estas instituições.

Se é certo que os saberes produzidos sobre a educação e a punição se desenvolveram em campos próprios e através de pautas orientadas por códigos distintos, é também possível observar, por outro lado, pontos de encontro entre eles. É sobre uma zona determinada deste encontro entre punição e educação que esta pesquisa se desenvolve.

O seguinte problema orienta a construção deste trabalho: como se estabeleceram as relações entre educação escolar na prisão e os discursos criminológicos ao longo dos séculos XIX e XX?

A análise do movimento histórico das práticas e a variedade dos discursos criminológicos que abordam as relações entre prisão e educação escolar, identificando permanências e descontinuidades, é um caminho importante a ser percorrido na tentativa de dar conta deste problema. Com isso, a pesquisa pretende ampliar possibilidades de leituras críticas do presente, especialmente se considerando que o tema da educação em prisões tornou-se matéria de grande interesse, seja pelo número de pesquisas acadêmicas, seja pelo avanço de sua regulamentação e implementação no campo das políticas públicas, em um contexto de grande encarceramento e expansão desmedida do uso das prisões.

1. CRIMINOLOGIAS, PRISÃO E EDUCAÇÃO

Os discursos sobre a punição e seus métodos acompanham a história do exercício do poder punitivo. Os expedientes da Inquisição ultramarina, no século XVI², e as recomendações para o castigo de escravizados, no século XVIII³, são bons exemplos da existência destes discursos *racionalizadores* das práticas punitivas no Brasil.

¹ Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Membro do Grupo Clandestino de Estudos em Controle, Cidade e Prisões. Membro do Instituto Baiano de Direito Processual Penal (IBADPP).

² VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Confissões da Bahia**: Santo Ofício da Inquisição de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

³ LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Ao menos desde a segunda metade do século XIX, a pena de prisão se consolidou enquanto forma hegemônica de punição legal. Os diversos olhares que observam as prisões e os prisioneiros, quase sempre, têm a educação como parte de suas concepções sobre as possibilidades do poder punitivo. Pode-se dizer que os discursos sobre a punição apresentam uma determinada pedagogia. As construções dos discursos jurídico-penais sobre as teorias da pena são bons exemplos das pretensões pedagógicas do poder punitivo, ora dirigidas à sociedade (*prevenção geral*) ora destinadas a produzir efeitos no próprio apenado (*prevenção especial*).

Neste sentido, a primeira premissa adotada neste trabalho é de que a educação cumpre um papel essencial nos discursos construídos em torno da prisão. Este papel varia de acordo com o olhar apresentado: ora a educação é parte essencial do esquema punitivo, tornando-o capaz de *recuperar* os indivíduos (conferindo à pena algo de *moderno, humanista* ou simplesmente *funcional*), ora é vista como alternativa radical à punição, como se a escola fosse a antítese da prisão e a educação o caminho para *evitar a criminalidade*.

Nenhum destes olhares é desinteressado ou ingênuo. Em cada um deles há uma série de pressupostos sobre a prisão, suas possibilidades e juízos morais, mais ou menos disfarçados, sobre as pessoas presas.

Por outro lado, também é certo que a punição, de formas variadas, acompanha o desenvolvimento das teorias e projetos de educação. As práticas punitivas aparecem como elemento inerente às atividades do educador e da escola, desde modelos de educação pautados no rigor punitivo das ordens religiosas, como foi característico na Bahia⁴ (ao menos até o início do século XIX), às tentativas de estabelecer um sistema moderno de ensino. A punição, portanto, aparece em muitos momentos como parte da educação escolar, necessária para sua realização.

Este artigo lança um olhar retrospectivo sobre um ponto de encontro específico entre o exercício do poder punitivo, o sistema jurídico e os discursos sobre a educação. Se para Pavarini⁵ a compreensão da criminologia passa por observar a demanda por ordem que a orienta em dada sociedade, é possível dizer que há sempre uma determinada pedagogia e um conjunto de normas específicas que compõem a esfera de legitimidade discursiva desta ordem.

A prisão encarada como *vivência, como experiência, local de aprendizagem*⁶, pode ter significados diversos. Ora é vista como um local apto a transmitir valores de conformidade com a sociedade, ora como local de aprendizado de condutas criminosas, como “faculdade do crime”. Ou simplesmente local de onde se aprende uma ética de conduta, um *proceder*. De outro lado, a pedagogia que busca transformar o sujeito em *bom preso*, condizente com os objetivos institucionais de manutenção da ordem e da disciplina no cárcere, se coloca como caminho viável para formar o *bom cidadão*.

⁴ CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 45.

⁵ PAVARINI, Massimo. **Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002, p. 20.

⁶ OLIVEIRA FILHO, Ney Menezes de. **Da prisão às relações familiares: as consequências da prisão para a família do preso**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014, p. 120-121.

Compreender o papel da escola no cárcere passa por uma determinada postura em relação a esta pedagogia da pena de prisão. Admitindo que a punição estimula determinadas respostas no indivíduo, é necessário questionar que valores são estes que se busca transmitir aos encarcerados. Diante disso, é possível questionar quais as relações entre a “pedagogia carcerária” e a educação escolar.

Outra premissa adotada neste trabalho é que a educação – em qualquer de suas manifestações – não está deslocada de um fim político, pois não é uma técnica esvaziada de sentido material, alheia a valores e concepções de mundo específicos.

Portanto, a tentativa de realizar pela educação a transferência de valores moralizadores de um determinado grupo social e a aquisição de uma dada forma de conduta conformista é algo distinto de um modelo de educação que estimule a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Um exemplo para pensar a educação em prisões pode ser lido nas compreensões sobre o uso de drogas ilícitas e a ideologia do proibicionismo. O que significa para o educando e para o educador a violação da norma penal ao usar ou mesmo vender drogas ilícitas? É missão da educação em prisões fazer com que este indivíduo ande “conforme a lei”? Neste exemplo concreto, é papel da escola estimular que o aluno tenha um comportamento abstencionista?

Numa perspectiva dialética, o que está colocado é que a lei “pode ou não transportar as melhores conquistas” numa dada sociedade⁷, pois a produção normativa se dá no contexto do jogo de forças políticas e econômicas, marcado por interesses prevaletentes das classes dominantes. Qual o papel da educação neste contexto? O estímulo à *aquisição de respostas prontas*, incapazes de dialogar com as experiências dos sujeitos encarcerados, corresponde a um modelo emancipatório de educação?

A tentativa de compreender estas questões pode encontrar pistas importantes nos discursos e práticas dos séculos XIX e XX. Observar as relações históricas entre prisão e educação escolar exige observação atenta por entre as frestas das proibições legais, das concepções sobre a função da escola e da estrutura complexa do ambiente prisional.

2. PRISÃO E ESCOLA NO SÉCULO XIX: “MODERNIZAÇÃO” E POSITIVISMO CRIMINOLÓGICO

Na constatação, mais ou menos difundida no campo acadêmico, de que a crítica à prisão é contemporânea a seu nascimento⁸ está contido um alerta importante: a incompatibilidade das práticas prisionais e suas finalidades institucionais não se apresentam como algo original.

Portanto, ao tratar de determinado tema referente ao cárcere, é preciso ter em vista que a produção de discursos sobre esta instituição sempre esteve marcada por críticas radicais e que os pressupostos sobre o paradoxo entre discursos e práticas não podem ser assumidos com ares de novidade. Também é preciso ir além

⁷ LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985, p. 10-11.

⁸ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 197.

dos “diagnósticos de superfície”⁹ que se limitam a atestar a precariedade e as violências do sistema prisional, buscando identificar aspectos relevantes para a compreensão do problema.

Os processos de implementação de penitenciárias modernas na América Latina, nos séculos XIX e XX, marcados por realizações incompletas e acomodação a uma ordem escravista e senhorial¹⁰, já apresentavam um projeto punitivo em que a educação cumpria um papel importante. Este sistema atribuía à educação uma função compatível com os pressupostos iluministas do livre arbítrio e da culpabilidade.

Também é possível se falar em um *projeto modernizador* para a educação no Brasil. Desde o século XVIII, com as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, estatizando a educação, que até então era de responsabilidade de ordens religiosas, buscou-se “projetar o futuro político da nacionalidade” portuguesa¹¹. Segundo Carlota Boto¹², a modernização pombalina no campo da educação não tinha o sentido emancipatório de formar cidadãos. O que a coroa portuguesa pretendia era a “formação de súditos esclarecidos”.

As ideias de modernização da educação, na Bahia, em meados do século XIX, tomaram como referência a legislação imperial e a tradução de manuais de educação europeus, buscando acompanhar a tendência de *modernizar, sistematizar e ampliar* a oferta de educação escolar na província¹³.

Novas formas de exercício da disciplina e uma revisão sobre a pertinência dos castigos físicos na sala de aula faziam parte deste projeto. As punições morais e o uso de comandos – como apitos e sinos – dialogavam com uma certa forma de disciplinamento dos trabalhadores nas sociedades europeias no processo de industrialização.

É curioso observar que o avanço do discurso liberal é acompanhado de entraves e persistências próprios de uma sociedade monárquica e escravista, sendo notável o descompasso entre projetos e práticas tanto no campo da educação¹⁴ quanto no campo da punição¹⁵.

O trabalho prisional também era um argumento típico a compor os discursos em favor da “prisão moderna”. Segundo Cláudia Trindade¹⁶, a prática que se buscava impor a partir do Código Criminal de 1830 tinha objetivo distinto, por exemplo, da pena de galés que aproveitava a mão de obra, em especial, de

⁹ CUNHA, Manuela. Agendas públicas, agendas de investigação e a prisão com objecto etnográfico. In.: SILVA, Pedro Gabriel; SACRAMENTO, Octávio; PORTELA, José. **Etnografia e intervenção social**: por uma práxis reflexiva. Lisboa: Edições Colibri, 2011, p. 49-60.

¹⁰ AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 45.

¹¹ BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017, p 37.

¹² **Ibid.**, 40-42.

¹³ SILVA, José Carlos de Araújo. O ensino mútuo e o ensino simultâneo na Província da Bahia: cotidiano e trabalho docente. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 54.

¹⁴ **Ibid.**, p.65.

¹⁵ NEDER, Gizlene. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: pena de morte e degredo em dois tempos. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 91.

¹⁶ TRINDADE, Cláudia Moraes. A implantação do trabalho prisional na penitenciária da Bahia (1833-1865). In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (Org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 18-19.

escravizados nas obras públicas. No sentir *moderno*, o trabalho teria também função pedagógica, de reeducar, de modificar o indivíduo.

A criação da Casa de Prisão com Trabalho (CPCT), em Salvador, no ano de 1861, é representativa deste processo influenciado pelos ideais reformadores¹⁷. Dialogando com modelos estrangeiros e tendo em vista a importância do trabalho, buscava-se a criação de uma prisão capaz de humanizar as penas e contribuir para recuperar os criminosos. No entanto, diversas dificuldades, empecilhos e adaptações, foram verificados no processo de concepção e construção desta prisão, desconfigurando a ideia original, em grande medida. Esta realização incompleta dos projetos das penitenciárias modernas marcam todo o processo histórico de encarceramento no país.

Analisando cartas dos indivíduos presos na CPCT, nas últimas décadas do século XIX, Trindade¹⁸ descreve que já havia no discurso penitenciário a previsão de oferta de educação formal, educação básica, identificada à época com o ensino das “primeiras letras”. A autora relata que a educação oferecida nas prisões era a mesma “pensada para os pobres em geral”.

A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação das escolas de primeiras letras, fixando o que Vasquez chamou de “programa curricular”, partindo do “ideário do ler, escrever e contar”, passando pela formação religiosa, nos princípios morais cristãos e na doutrina da religião Católica¹⁹.

No decreto que criou a Casa de Correção do Rio de Janeiro, de 1850, as funções de educação moral e religiosa ficavam a cargo do capelão, sendo marcante o caráter religioso da educação pensada para os presos. Vasquez destaca também que regulamento desta prisão havia a previsão de criação de uma escola “logo que possível”, para ensinar a ler, escrever e realizar as quatro operações aritméticas²⁰.

No decreto que transformou a Ilha de Fernando de Noronha em presídio, em 1865, havia previsão de lições das primeiras letras pelo capelão e por uma professora, que atenderia às meninas da ilha. Neste decreto também havia previsão de construção de uma escola na ilha²¹.

Já no decreto de 1882, que modificou o regulamento da Casa de Correção da Corte, a instrução passou a ser de responsabilidade de um preceptor, que deveria classificar os presos por classes. Ao capelão, restava auxiliar o preceptor no que diz respeito ao ensino de moral e religião²². Além disso, também era prevista a construção de uma biblioteca.

¹⁷ TRINDADE, Cláudia Moraes. **A Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 1833-1865**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007, p. 44.

¹⁸ TRINDADE, Cláudia Moraes. **Ser preso na Bahia no século XIX**. 2012. 304 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012b, p. 58.

¹⁹ VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa**. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 45-46.

²⁰ **Ibid.**, p. 50.

²¹ **Ibid.**, p. 52.

²² **Ibid.**, p. 61.

É possível notar que, no século XIX, apesar de sucessivas mudanças na legislação sobre educação, no período imperial, e da ampliação da oferta escolar, na década de 1870 a escolarização seguia em níveis baixos em Salvador, estimando-se que em 1875 apenas 7% das crianças em idade escolar tinham acesso à escola²³.

Dentre as concepções entusiastas com a modernização das prisões na Bahia, Trindade²⁴ identifica no discurso do Chefe de Polícia (responsável pela direção das prisões naquele período) que a educação escolar era parte essencial deste projeto. A CPCT teve sua escola de primeiras letras inaugurada em 1871, não sendo permitido que os próprios presos ocupassem esta função, apesar de terem sido encontradas duas cartas de presos que se colocaram como voluntários para exercê-la.

A situação do ensino era precária, segundo o registro do professor em 1882, destacando a falta de material didático solicitado, a ausência de “tendência” dos alunos para o estudo e a frequência irregular, em razão das demandas de disciplina e problemas de saúde dos internos²⁵. A pesquisadora também acessou notícias da época que registravam a falta de assiduidade do próprio professor.

Para além das previsões normativas de como deveriam funcionar estas prisões modernas, os discursos produzidos no campo que veio a se constituir como criminologia, apresentavam concepções que desafiavam estes modelos, propondo outras soluções e objetivos.

2.1 O positivismo criminológico e os novos olhares sobre a prisão

Em franca oposição a este movimento reformador das prisões, o positivismo criminológico se consolidou enquanto forma de saber prestigiada sobre a questão criminal, em meados do século XIX, colocando em xeque os paradigmas liberais da escola clássica e a noção de livre arbítrio, propondo novos critérios de cientificidade.

Este embate gerou uma disputa pela centralidade discursiva sobre a questão criminal²⁶. De um lado, uma tradição predominantemente composta por juristas, que tinha o livre arbítrio contratualista e noções de igualdade formal como pressuposto, tendo a preservação da homogeneidade e a pacificação social como meta. De outro, uma tradição fortemente marcada pelo discurso médico, que vai apontar para causas de diversas ordens que determinam o comportamento criminoso, oferecendo tratamentos e curas às manifestações patológicas no meio social.

Os positivistas, especialmente aqueles filiados à chamada Escola Italiana, estavam empenhados em descreditar os projetos dos reformadores, o que os levou a defender ideias peculiares sobre a educação nas prisões.

²³ NUNES, Antonietta d’Aguiar. A educação na Bahia Imperial (1823-1889). In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 149-150.

²⁴ TRINDADE, *op. cit.*, 2012b, p. 59.

²⁵ *Ibid.*, p. 61.

²⁶ ANITUA, Gabriel Ignacio. **Historias de los pensamientos criminológicos**. Buenos Aires: Didot, 2015, p. 265.

Concebendo um tipo específico de criminalidade, enquanto uma qualidade natural do criminoso, e pressupondo a existência de capacidades físicas e intelectuais inerentes a tipos humanos distintos, Lombroso²⁷ realizou uma correlação peculiar entre educação, criminalidade e punição. Para este autor, a preguiça era uma marca inafastável dos criminosos, sendo o ocioso uma variedade de criminoso que “mais comumente povoa as prisões”. A má participação na escola e aversão ao trabalho eram algo comum a estes indivíduos na visão lombroseana.

No entanto, a educação escolar não aparece nesta análise como forma de solução destes *vícios*. Lombroso destaca que a “influência perniciosa da instrução”²⁸ seria um fator que poderia aumentar a reincidência e não uma “panaceia de delitos”. Fornecer instrução aos presos significa, para Lombroso, dar a chance de que ele volte a delinquir com “menor perigo e maior vantagem”. A preocupação central para este autor era não permitir que criminosos se apropriassem de determinados conhecimentos que pudessem lhes aprimorar as práticas criminosas.

Para Garofalo²⁹, outro importante autor da Escola Italiana, o problema da educação tem grande importância para a ciência penal. A questão a observar, para ele, seria se o ensino pode transformar o caráter do indivíduo adulto. Sua conclusão é que, assim como a fisionomia, quando o caráter “está fixado” sua mudança pela educação é incerta.

A influência hereditária da criminalidade atávica estaria demonstrada para Garofalo³⁰, ao passo em que a influência da educação seria duvidosa, podendo modificar, mas não extirpar os “maus instintos”. Além disso, as influências do meio para o qual o presidiário retorna depois de restituída a liberdade, também contribuiriam para esvaziar o potencial de mudança da educação. Garofalo³¹ afirma que “um raciocínio não poderá nunca criar um instinto”, que seria formado pelas influências hereditárias e por influências do meio.

A leitura do positivismo realizada na América Latina, através do que Sozzo chamou de “viagens culturais”³², é marcada pela complexidade típica do processo de tradução, em que estão presentes processos de adaptação, inovação e rejeição de determinados aspectos dos discursos e práticas vindos do norte. Nota-se que não há uma leitura inocente, por mera repetição, no positivismo criminológico latino-americano. Lilia Schwarcz³³ descreve com precisão a adaptação original das teorias raciais europeias, no Brasil, nas últimas décadas do século XIX.

²⁷ LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2007, p. 134-135.

²⁸ **Ibid.**, p. 156.

²⁹ GAROFALO, Raffale. **La criminología**. Estudio sobre la naturaliza del crimen y teoría de la penalidade. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1912, p. 146.

³⁰ **Ibid.**, p. 149.

³¹ **Ibid.**, p. 155.

³² SOZZO, Máximo. **Viagens culturais e a questão criminal**. Rio de Janeiro: Revan, 2014, p. 10.

³³ SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 24-25.

Neste sentido, seguindo roteiro similar a outros pioneiros do positivismo criminológico na América Latina³⁴, Nina Rodrigues realizou uma pesquisa em Salvador/BA, na já mencionada Casa de Prisão com Trabalho, encarada por ele como uma “escola perigosa de criminosos temíveis”³⁵. Na investigação empírica a partir da entrevista de três menores presos, Nina Rodrigues “sofística o método de Lombroso”, utilizando desde a medição das características físicas (como anotação do índice nasal) à psicologia e hipnose³⁶.

Analisando um dos jovens presos e sua trajetória, Nina Rodrigues fala em “perversidade congênita” e “lapidamento da prisão”³⁷, deixando transparecer a ideia do atavismo, da hereditariedade dos caracteres criminosos e da influência do meio sobre o indivíduo. Mesmo não havendo “grandes estygmas físicos”, para Nina Rodrigues, tudo faz crer que “se trata de um grande criminoso da classe dos criminosos natos”³⁸.

As prisões pensadas sobre as bases da Escola Clássica do direito penal são tidas como locais impróprios, em que os criminosos aprenderiam outras condutas delituosas e encontrariam respaldo a seus vícios morais. A metáfora da prisão enquanto “escola de criminosos” é mobilizada desde este período.

Outro exemplo desta tradução positivista na cidade de Salvador/BA é a obra de Aurelino Leal, que foi político e Chefe de Polícia na cidade, no início do século XX. Questionando a legislação produzida sob influência da Escola Clássica, o autor mencionava certos dispositivos legais como *germens* do crime. Adotando a linguagem típica do movimento positivista, Leal³⁹ defende a existência de uma clínica criminal, nos termos propostos por Ferri, dedicada ao estudo do criminoso.

Leal entendia que a educação poderia impedir que uma “boa natureza” transitasse do “crime infantil e transitório ao crime habitual”, mas que não poderia modificar aqueles nascidos com “instintos perversos”⁴⁰. A criação de asilos específicos para “loucos criminosos” e menores afetados pela “loucura moral” é apresentada em contraposição às respostas dos reformistas. O sentido da clínica é mais próximo a uma possibilidade de cura do que de ensino.

A diferença que Leal traça entre educação e instrução orienta e revela as concepções de boa parte dos positivistas sobre a escola na prisão. Não seria, nas palavras deste autor, o “ensino do A, B, C – um pouco de leitura, um pouco de numeração” que afastaria o indivíduo de uma “carreira tenebrosa do crime”⁴¹.

Concordando com Lombroso, Leal também entende que a mera instrução poderia tornar criminosos “mais aptos ao exercício de sua carreira, obtendo, então, resultados mais satisfatórios”, ao passo em que o desenvolvimento da educação, ao menos, atenuaria estes males, pois a educação “forma o caráter, aperfeiçoa

³⁴ AGUIRRE, *op. cit.*, p. 56.

³⁵ RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Brasília: BDJur, 2007, p. 131. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/9989>>. Acesso em: 01 set. 2016.

³⁶ GOÉS, Luciano. **A “tradução” de Lombroso na obra de Nina Rodrigues**. O racismo como base estruturante da criminologia brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2016, p. 227.

³⁷ RODRIGUES, *op. cit.*, p. 133.

³⁸ *Ibid.*, p. 134.

³⁹ LEAL, Aurelino. **Germens do crime**. Bahia: Livraria Magalhães, 1896, p. 271.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 291.

⁴¹ *Ibid.*, p. 292.

o critério e corrige os sentimentos”⁴². No entanto, em relação ao criminoso nato e ao louco moral – categorias lombroseanas –, a educação não seria capaz de superar a lei da hereditariedade, o *atavismo*.

Estas ideias centrais da criminologia positivista são um marco importante na discussão sobre as prisões, uma vez que, na América Latina, as percepções etiológicas e biologicistas de caráter racista sobre os criminosos, permanecem nos discursos de médicos, juristas, policiais e penitenciarietas, na virada do século XX. O positivismo criminológico permaneceu como forma de saber destacada sobre a questão criminal no continente⁴³, ainda que os instrumentos legais tenham incorporado, em alguma medida, ideais reformadores da Escola Clássica.

Neste período, especialmente entre as décadas de 1870 e 1880, sequer era certa a possibilidade de acolher filhos de mulheres escravizadas, nascidos após a Lei do Ventre Livre (1871), nas escolas da Bahia⁴⁴. No campo da punição, quando foram iniciadas as construções das modernas penitenciárias, em relação às práticas históricas e à organização normativa, prevaleceu um modelo diferenciado de castigo, em que para o escravizado seguiam sendo aplicadas penas corporais e cruéis, ao passo em que aos outros criminosos passavam a ser dirigidas – no plano discursivo e normativo – ações concebidas pelos reformistas, ainda que incompletas e desfiguradas⁴⁵.

Na Bahia, esta diferenciação chegava a tal ponto que a Casa de Prisão com Trabalho não encarcerava escravizados, como regra⁴⁶, ao contrário do que ocorria em outros estados. Portanto, a estes não era sequer aplicada a punição que, em tese, poderia promover certa recuperação.

Com relação ao escravo, o Código Criminal de 1830 legalizou a tortura dentro das prisões. Para o homem livre a punição corporal foi substituída pelas doutrinas penitenciárias, que tinham o objetivo de vigiar, disciplinar e *recuperar* o condenado. Essa dualidade no sistema criminal brasileiro foi uma realidade enquanto perdurou a escravidão⁴⁷.

O racismo como fator permanente de exclusão da população negra encontra ressonância e impulso nas teorias do positivismo criminológico, que, na esteira do racismo científico, demarcavam, com ares de verdade, a inferioridade intelectual e inaptidão dos negros⁴⁸. Esta teoria diferenciadora, que reparte privilégios e direitos, gerou uma demarcação nítida tanto na escola quanto na prisão.

Na “transição gradual para o fim da escravidão”, conforme sustenta Marcelo Biar, foram adotadas determinadas estratégias para manutenção das relações de dominação e subalternidade, sendo fator central a criminalização (nem sempre prevista no Código Criminal do Império) de elementos culturais próprios da

⁴² *Ibid.*, p. 293.

⁴³ ANITUA, *op. cit.*, p. 374-375.

⁴⁴ NUNES, *op. cit.*, p. 150.

⁴⁵ ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005, p. 42-43.

⁴⁶ TRINDADE, *op. cit.*, 2012b, p. 83.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁸ WEST, Cornel. A genealogy of modern racism. In: ESSED, Philomena; GOLDBERG, David Theo (Org.). **Race critical theories: text and context**. Malden: Blackwell, 2001 p. 102-103.

cultura negra brasileira, como a capoeira, e o aprisionamento de africanos livres que chegam ao país⁴⁹. No argumento de Biar, as punições que antes eram executadas em praça pública, passam a ser aplicadas nas prisões, “com a mesma regularidade e princípio”⁵⁰.

Mesmo após a publicação do Código Penal de 1890, no período republicano, o controle racista através das prisões continuou sendo operado. Apesar de adotar um princípio “reabilitador”, foi essencial para o controle dos mais pobres a criminalização das contravenções. Esta categoria representou a inserção de certos comportamentos que eram informalmente punidos na seara penal. A partir de definições vagas, as contravenções possibilitavam a criminalização dos mais pobres, dando centralidade às polícias para “definir políticas e aplicar a justiça nas ruas”⁵¹.

A despeito de toda crítica produzida nas obras dos positivistas, também é importante destacar que as prisões pensadas pelos reformadores – nas quais a educação tinha papel importante – nunca chegaram a ser uma realidade consolidada. Os projetos dos reformadores foram realizados fora do *script* em praticamente todos os lugares em que se buscou acompanhar a tendência de modernização das prisões, seja pelo peso das tradições conservadoras, seja pela oposição do positivismo criminológico. Os desvios na construção dos pretensos panópticos da Casa de Correção do Rio de Janeiro⁵² e da Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, inaugurada com obras inacabadas⁵³, são bons exemplos da distância entre projetos e práticas históricas destas prisões.

Na Bahia, assim como nas prisões fluminenses pesquisadas por Biar, não houve grandes mudanças que transformassem as prisões em “um delicado e sutil aparato de dominação”⁵⁴. As prisões seguiram por todo o século XIX marcadas pelo controle brutal, permitindo larga margem de ação direta sobre os corpos dos excluídos, sendo peça fundamental de legitimação do controle dos corpos negros no pós-abolição.

3. A TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XX: CICLOS AUTORITÁRIOS, SOCIOLOGIA DAS PRISÕES E CRIMINOLOGIA CRÍTICA

É possível notar, na transição do século XIX para o século XX, que os projetos dos reformadores se estabeleceram com alguma aceitação no plano normativo e político, mas não foram capazes de modificar de forma significativa a precariedade da prática prisional, mesmo nas novas penitenciárias. No campo da educação, buscava-se incorporar certa modernidade que afastava a escola dos modelos essencialmente religiosos, ao passo em que se caminhava para uma reestruturação e ampliação do sistema de ensino. No

⁴⁹ BIAR, Marcelo. **Arquitetura da dominação**: o Rio de Janeiro, suas prisões e seus presos. Rio de Janeiro: Revan, 2016, p. 41.

⁵⁰ **Ibid.**, p. 43.

⁵¹ CHAZKEL, Amy. Uma perigosíssima lição : a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. In. : In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 14.

⁵² ROIG, **op. cit.**, p. 39-40.

⁵³ TRINDADE, **op. cit.**, 2012b, p. 62-64.

⁵⁴ BIAR, **op. cit.**, p. 48.

entanto, em ambos os campos, podemos notar as permanências de um modelo de sociedade verticalizado e excludente, marcado pelo racismo e pela escravidão.

Ao longo do século XX, pode-se dizer que há mais permanências históricas do que modificações substanciais em relação à estrutura das prisões brasileiras, especificamente no que diz respeito à oferta de educação ou à aproximação aos programas dos reformadores e suas intenções ressocializadoras.

As práticas e ideias do positivismo criminológico permaneceram mobilizadas ao longo de todo o século XX no Brasil. Alguns exemplos específicos caracterizam bem esta continuidade. Luis Antonio Ferla identifica que há um “salto institucional” da criminologia positivista no momento em que esta tradição se encontrava em “franca decadência na Europa”⁵⁵. Este avanço pode ser notado especialmente a partir dos anos 1920 e 1930, com a criação de cursos e institutos de orientação positivista, como a Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo.

É possível afirmar que se as prisões brasileiras não se tornaram espaços de *reforma* dos indivíduos, tampouco se converteram em locais de cura e tratamento, como pretendiam os positivistas. A ordem normativa e as práticas sociais em torno da prisão vão se consolidar ao longo do século XX atravessadas por influências destes movimentos, mas sua marca central será a absoluta precariedade das instalações, a submissão a condições degradantes, castigos físicos e a violação sistemática e reiterada de direitos. A grande permanência histórica da prisão brasileira é funcionar como um espaço de exclusão e produção de sofrimento, reforçando o controle violento das populações marginalizadas, através de um jogo disciplinar violento.

Quanto à oferta de educação em prisões, não se percebe uma modificação relevante na virada do século, ainda que a retórica dos reformadores tenha permanecido nas discussões públicas, foram as doutrinas do positivismo criminológico que, em parte, orientaram justificaram as diversas práticas nas prisões brasileiras. Se não é possível observar a implementação das estruturas de “tratamento”, é notável o sucesso das ideias que naturalizam e justificam as dominações racialmente orientadas e noções legitimadoras de políticas de extermínio, como “criminosos natos” e “criminosos incorrigíveis”. No máximo, o que se verifica, no plano mais amplo da política, é um “liberalismo conservador”⁵⁶ ou uma “retórica da igualdade formal e prática da manutenção de desigualdades sociais”⁵⁷.

A escola também será influenciada pelo ideal positivista, sendo vista como peça fundamental “da ordem e do progresso”, passando a estabelecer horários rigorosos, rotinas, maior vigilância e registros de comportamentos desviantes⁵⁸.

⁵⁵ FERLA, Luis Antonio Coelho. O determinismo biológico no Brasil de entre-guerras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0107.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2018.

⁵⁶ SCHWARCZ, *op. cit.*, p. 237.

⁵⁷ CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, p. 53.

⁵⁸ BIAR, *op. cit.*, p. 50.

As conjunturas políticas vivenciadas no país, ao longo do século XX, também demarcam uma importante continuidade do uso da prisão enquanto local de detenção e desaparecimento de opositores políticos, nos primeiros anos da república (1889-1929), na era Vargas (1930-1945), no período republicano pós-Vargas (1945-1964) e na ditadura militar (1964-1985).

Ao largo dos debates pautados por liberais e positivistas sobre a reforma das prisões, os antigos estabelecimentos permaneceram ativos na virada do século e chegaram ao fim da Primeira República sem grandes modificações⁵⁹.

No campo da educação, José Augusto Luz⁶⁰ estima, com base em censos realizados à época, que cerca de 75% da população brasileira não era alfabetizada em 1920. A ampliação da oferta escolar era vista como parte essencial da “utopia republicana de civilização para o progresso”. A manutenção da ordem republicana exigia um processo de normatização social através da escola.

Alguns problemas concretos se opunham à democratização do ensino escolar no início do período republicano na Bahia, como a inadequação das instalações, com graves problemas de higiene e de estrutura, e os atrasos recorrentes e duradouros no pagamento dos salários dos professores⁶¹.

Discursos pautados na naturalização da pobreza, em razão de inferioridades racialmente determinadas, e preocupações em contrapor as ideias socialistas e anarquistas, que influenciavam na ocorrência de grandes greves em Salvador/BA⁶², neste período, também marcaram as práticas sobre a educação e as noções de igualdade e disciplina⁶³.

Neste projeto de *modernidade pedagógica*, o analfabetismo era encarado como sinônimo de deterioração, não havendo sequer o direito de votar para aqueles que não sabiam ler e escrever⁶⁴.

Edilaine Silva⁶⁵ analisa a atuação de Anísio Teixeira enquanto Diretor Geral de Ensino, nos anos 1920, para tentar implementar as escolas reunidas em Salvador/BA e no interior do estado, buscando modernizar e estruturar a oferta de educação. Diversos obstáculos não permitiram uma mudança mais significativa, como a ausência de condições mínimas das instalações e de material didático.

⁵⁹ SANT’ANNA, Marilene Antunes. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. (Org.). **História das prisões no Brasil**, vol. I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 307-309.

⁶⁰ LUZ, José Augusto Ramos da. Educação, progresso e infância na Salvador republicana: percursos históricos. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 233-234.

⁶¹ **Ibid.**, p. 242-244.

⁶² **Ibid.**, p. 254-257.

⁶³ É importante destacar que o controle punitivo sobre o trabalho negro nas ruas culminou em um movimento grevista de africanos e libertos, em 1857, na cidade de Salvador/BA, analisado por João Reis, em “Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia”. Não há dúvidas de que os movimentos de resistência acompanham toda a história do trabalho no Brasil, mesmo antes da incorporação da força de trabalho europeia e suas formas próprias de organização.

⁶⁴ SILVA, Edilaine dos Santos. “**Pela luz e civilidade**”: história da educação primária na Bahia através de construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015, p. 34.

⁶⁵ **Ibid.**, p. 55-57.

A autora descreve ainda a avaliação que o próprio Anísio fazia desta tentativa, na qual reconhecia as dificuldades de expansão da oferta escolar na Bahia, em que apenas 20% das crianças frequentava a escola, e apenas 3% concluía o curso primário elementar. Anísio já demonstrava também uma preocupação em concentrar esforços na educação de adultos nas zonas rurais, onde era mais alto o índice de analfabetismo⁶⁶.

No sistema punitivo da era Vargas notava-se o uso de ilhas-presídio – como Fernando de Noronha e Ilha Grande – e navios cargueiros desativados⁶⁷, ao lado das penitenciárias e antigas prisões, caracterizadas por suas condições insalubres e aplicação de castigos corporais severos e métodos diversos de tortura⁶⁸.

A todo este aparato, some-se a utilização de unidades policiais na repressão e tortura, como o Gabinete de Investigação em São Paulo e as sedes da Polícia Especial e da Polícia Central no Rio de Janeiro⁶⁹. Algumas das violências brutais praticadas contra os comunistas foram descritas com detalhes por R. S. Rose⁷⁰, como espancamentos, estupro, mutilações, queimaduras e choque elétricos.

É importante notar que, para além do subsistema de repressão política, há um alinhamento da política criminal com as pautas do capitalismo dependente brasileiro, com vistas ao controle violento dos indesejáveis das cidades⁷¹, tradicionalmente identificados com a população negra e pobre do país. O sistema de repressão política adota e sofisticada as violências brutais, praticadas largamente contra os corpos negros, desde o início da colonização⁷², que seguem sendo acionadas nos períodos republicanos.

Também no Rio de Janeiro, a Casa de Detenção e a Casa de Correção apresentavam um quadro geral de superlotação e estrutura sanitária totalmente inadequada. Um bom exemplo deste quadro é retratado por R. S. Rose⁷³, que chama atenção para instalação de vasos sanitários em 1933, que não podiam ser utilizados pela ausência de pressão adequada da água.

Elizabeth Cancelli destaca que havia um “completo ceticismo quanto ao papel regenerador que a prisão deveria ou poderia representar”⁷⁴, prevalecendo o sentido de transmissão dos perigos que corriam aqueles que contrariavam as leis do regime varguista. Neste contexto, a tortura era utilizada não apenas enquanto método de extração de informações, mas também como uma punição em si mesma⁷⁵.

É possível notar que prevalece uma dada *pedagogia retributivista*, própria de regimes autoritários, que “ensina” pelo sofrimento e pela dor que é melhor não infringir as leis. Na orientação destas práticas do sistema punitivo não se verifica a busca de uma melhora do sujeito, mas a obediência, submissão à ordem. Pouco

⁶⁶ **Ibid.**, p. 57-58.

⁶⁷ ROSE, R. S. **Uma das coisas esquecidas**. Getúlio Vargas e controle social no Brasil – 1930-1954. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 50-51.

⁶⁸ **Ibid.**, p. 74-75.

⁶⁹ **Ibid.**, p. 74; 96; 118.

⁷⁰ **Ibid.**, p. 96-98; 120-121.

⁷¹ ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro**: primeiro volume. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 461.

⁷² LARA, **op. cit.**, p. 49.

⁷³ ROSE, **op. cit.**, p. 125.

⁷⁴ **Ibid.**, p. 30-31.

⁷⁵ **Ibid.**, p. 193.

importa que tenha internalizado ou não as normas que orientam as proibições ou que tenha havido qualquer mudança de perspectiva.

No campo da educação, por outro lado, é possível identificar que, no início do século XX, havia um entusiasmo humanista, que Demerval Saviani⁷⁶ classifica como “escola redentora da humanidade”, com movimentos que buscavam a universalização e gratuidade da educação.

Nos anos 1920 e 1930, surge um movimento no Brasil para repensar a educação, buscando fundar uma “escola nova”, mais centrada no aluno do que no educador. O governo Vargas soube desenvolver “mecanismos de recomposição”⁷⁷, que acomodaram estas demandas ao modelo desenvolvimentista. Na Constituição de 1934, foi garantida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, na etapa autoritária do Estado Novo, foi dado especial enfoque ao ensino profissionalizante e desenvolvimento de escolas técnicas⁷⁸.

As discussões sobre educação e a reestruturação da escola não passavam por um olhar específico para a educação em prisões. A educação de adultos, em geral, ficava a cargo de ações voluntárias, sem um investimento público efetivo⁷⁹. O operariado urbano e os trabalhadores rurais tornaram-se o principal enfoque dos movimentos de educação popular, que ganharam força nos 1940 e 1950. Neste período, surgem movimentos progressistas que buscavam atuar junto à população adulta não alfabetizada, como o movimento liderado por Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Se houve uma abertura maior no campo da educação e diálogo com forças progressistas, inclusive com a nomeação de Paulo Freire para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização⁸⁰, no início dos anos 1960, no campo do controle penal, a permanência de uma “práxis autoritário-repressiva” pode ser notada no período democrático posterior ao Estado Novo até as vésperas do golpe militar de 1964⁸¹. Esta característica pode ser percebida, por exemplo, pela manutenção da Lei de Segurança Nacional e desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional, a nomeação de militares reacionários para o comando dos principais órgãos policiais e a rápida restituição da proibição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1947⁸².

Em meio a este contexto, em 1957, foi promulgada a Lei nº. 3.274/1957, conhecida como Normas Gerais do Regime Penitenciário, buscando uniformizar a regulamentação do cumprimento de pena no país. O tipo de educação garantido pela lei falava no “desenvolvimento eugênico das faculdades mentais” e estabelecia a necessidade de se ensinar nas prisões: princípios do civismo, amor à Pátria e ensinamentos religiosos.

⁷⁶ SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 34.

⁷⁷ **Ibid.**, p. 36.

⁷⁸ GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1984, p. 111-112.

⁷⁹ ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos : aspectos históricos e sociais. In : CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Coritiba. **Anais eletrônicos...**, Coritiba : UFPR, 2015, p. 1287. Disponível em : <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em : 25 jun. 2018.

⁸⁰ **Ibid.**, p. 1288.

⁸¹ SERRA, Carlos Henrique Aguiar. **Criminologia e direito penal em Roberto Lyra e Nelson Hungria**: uma proposta indisciplinada. Coleção Brasileira de Criminologia, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora LumenJuris, 2008, p. 13.

⁸² **Ibid.**, p. 16-17; 38; 47-50.

É possível observar que alguns juristas também mantinham discussões importantes sobre a prisão e as normas que regulavam o sistema de cumprimento de pena no país. Bom exemplo é Roberto Lyra, que havia apresentado um anteprojeto sobre *As execuções penais no Brasil*, a pedido do governo João Goulart, em 1963⁸³. O próprio Lyra pediu que o projeto tivesse sua tramitação sustada⁸⁴ após o golpe militar de 1964.

Neste anteprojeto, os serviços educacionais são expressamente relacionados ao trabalho e à instrução, devendo ser “registradas as reações dos presos”. Além disso, o anteprojeto previa que o juiz facilitasse a obtenção do ensino primário e de trabalho fora do estabelecimento, se o local “não estiver aparelhado para fornecê-los”⁸⁵. Esta previsão teria como objetivo efetivar a “norma constitucional sobre a obrigatoriedade do ensino primário”⁸⁶. O projeto previa ainda a concessão de prêmios de “estudo, trabalho, disciplina e altruísmo”⁸⁷, além da necessidade de construção de bibliotecas e de estabelecimentos “padrões”, com serviços assistenciais, educacionais e “trabalho planejado”⁸⁸.

No entanto, este período segue caracterizado pelo autoritarismo violento do controle penal, que foi consolidado e potencializado por um novo ciclo antidemocrático, com a ditadura militar (1964-1985). Sob esta forma de governo, a tortura, a perseguição política, as prisões sem registro e os desaparecimentos forçados continuaram sendo parte central do sistema de controle. O uso político das prisões e a exclusão violenta dos indesejáveis seguem, tendo a prisão como peça fundamental.

Durante a ditadura militar, a logística dos interrogatórios e procedimentos investigação, realizados entre os DOI-CODI (Destacamentos de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna) e os DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) é detalhada no relatório da Comissão Nacional da Verdade⁸⁹. As unidades militares eram utilizadas também para realização de sessões de torturas com presos políticos, como os Quartéis do Barbalho e de Amaralina, em Salvador⁹⁰.

A utilização deste aparato na repressão política é retratada por Emiliano José⁹¹, descrevendo em detalhes a tortura a que foi submetido no Quartel do Barbalho. O regime de censura, aliado ao sistema violento de repressão, criava uma capa de proteção às graves violações, que são classificadas no relatório mencionado em: prisão ilegal ou arbitrária, tortura, violência sexual e contra crianças, execuções decorrentes de torturas e desaparecimentos forçados.

⁸³ No início do Anteprojeto, Lyra afirma que “não os impelem ao crime anatomia, fisiologia, psicologia celeradas, mas as condições de vida que causam segunda natureza”. Deste modo, Lyra deixa ver suas inclinações a um positivismo que privilegiava as circunstâncias sociais aos fatores biológicos.

⁸⁴ **Ibid.**, p. 62.

⁸⁵ LYRA, Roberto. **As execuções penais no Brasil**. Rio de Janeiro; São Paulo: Companhia Editora Forense, 1963, p. 60.

⁸⁶ **Ibid.**, p. 28.

⁸⁷ **Ibid.**, p. 61.

⁸⁸ **Ibid.**, p. 69-72.

⁸⁹ BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**, vol. 1. Brasília: CNV, 2014, p. 138.

⁹⁰ **Ibid.**, p. 779-780.

⁹¹ JOSÉ, Emiliano. **Galeria F: lembranças do mar cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2000.

Estas permanências autoritárias no sistema de controle social brasileiro desde sempre envolveram o uso arbitrário das prisões, através de condições graves de violações a direitos básicos e insalubridade. Como característica clássica dos regimes autoritários, a realidade prisional era dificilmente acessada por observadores externos dispostos a compreender seu funcionamento e interferir diretamente em suas práticas. Tampouco havia interesse na promoção de programas “reabilitadores” que buscassem transformar positivamente os indivíduos presos.

No plano da educação, o golpe militar, além da repressão, espionagem e violência nas universidades e da abertura ao capital privado no ensino superior, adotou um modelo tecnocrático de educação⁹². Na educação de adultos, os militantes de movimentos de educação popular foram perseguidos e o método Paulo Freire foi proibido, sendo criado, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL, considerado um fracasso diante dos altos valores investidos⁹³.

Neste longo período da história brasileira, observa-se que os discursos criminológicos sobre as prisões ficaram restritos a debates mais ligados ao positivismo, oscilando entre os saberes jurídico e médico, ao passo em que as prisões, em geral, permaneciam como instrumentos de controle e exclusão diretos, permeados de violência de diversas ordens. Neste contexto, dentro dos limites impostos pelo relativo fechamento a olhares externos e condições precárias, não se constatou avanço significativo na oferta de educação escolar no sistema carcerário brasileiro.

3.1 A sociologia das prisões e a criminologia crítica: observações miúdas e grandes narrativas sobre a educação na prisão

A partir dos anos 1970, no entanto, é possível dizer que houve alguma abertura das prisões a olhares exteriores, ao passo em que se desenvolveram, no Brasil, pelo menos duas tradições teóricas essenciais para a compreensão das prisões: a sociologia das prisões e a criminologia crítica.

Adorno⁹⁴ e Misse⁹⁵ não atribuem apenas aos ciclos autoritários do século XX a falta de pesquisa sobre as prisões, mas também a uma falta de enfoque dos sociólogos para o tema. Para estes autores, o contraste entre as expectativas geradas pela abertura política e a continuidade das práticas de violência do controle policial teriam levado a uma inquietação que fez com que o tema da violência e das formas de controle entrassem na agenda da sociologia.

⁹² MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 50-51.

⁹³ GADOTTI, *op. cit.*, p. 154.

⁹⁴ ADORNO, Sérgio. Sérgio França Adorno de Abreu (depoimento, 2012). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2013, p. 25.

⁹⁵ MISSE, Michel. Michel Misse: entrevista para Renato Sérgio de Lima. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz. **As ciências sociais e os pioneiros nos estudos sobre crime, violência e direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Urbania; ANPOCS, 2011, p. 21.

Pode-se dizer que só no fim dos anos 1970, e de forma mais significativa nos anos 1980, a criminologia desenvolvida no campo das ciências sociais passa a produzir estudos empíricos nas prisões brasileiras⁹⁶.

Estas pesquisas buscaram traçar panoramas mais amplos do convívio nas prisões, na tentativa de revelar a estrutura e as relações sociais estabelecidas nestes espaços. É possível ter uma noção do estado da oferta educacional nas prisões brasileiras, mas não conhecer muitos detalhes sobre as poucas dinâmicas existentes.

A pesquisa de Ramalho no sistema penitenciário em São Paulo, entre 1975 e 1976, revela certo sentido da prisão enquanto espaço de aprendizagem. A prisão é vista, nas falas dos presos como local de aprendizagem do “proceder”, aparecendo no discurso de alguns deles como sinônimo de *educação*, de saber se portar. A partir da retomada da velha metáfora, a prisão é vista por alguns presos como “faculdade do crime” ou “escola do crime”, ao invés de espaço de recuperação⁹⁷.

No roteiro percorrido por Ramalho, a descrição de uma sala de aula improvisada em um dos pavilhões é feita de maneira breve, destacando que um preso exercia a função de professor, além da existência de uma pequena estante com livros fazendo as vezes de biblioteca⁹⁸.

Em paralelo à precariedade da estrutura descrita, um dos presos entrevistados sustentava que “a maior parte do estudo” foi feita por ele na cadeia, pois havia largado a escola no segundo ano⁹⁹. Este pode ser um indicativo de que, mesmo em caráter excepcional e em condições absolutamente precárias, havia alguma busca pela educação escolar e algum proveito por parte dos indivíduos presos.

A pesquisa de Lemgruber realizada em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro, em 1976, descreve uma situação peculiar em relação à oferta de educação escolar¹⁰⁰. A autora relata que as presas não alfabetizadas eram matriculadas nas turmas do MOBREAL e as outras passavam por um teste de nivelamento para matrícula no Supletivo. O ensino abrangia o primário e era obrigatório, podendo a sucessão de faltas levar à aplicação de castigos, como impedimento de receber visitas. Este cenário indica uma apropriação da lógica escolar pela disciplina carcerária.

A partir do depoimento da diretora, a autora revela o baixo interesse das presas, que só era compensado pela aplicação de punições ou fornecimento de merenda, além do elevado índice de reprovação e alta rotatividade de alunas. A autora afirma que a escola não cumpria as expectativas, enquanto “veículo de mobilidade social”¹⁰¹.

⁹⁶ As publicações das pesquisas de José Ricardo Ramalho (*Mundo do crime: a ordem pelo avesso*), Julita Lemgruber (*Cemitério dos vivos*) e Edmundo Campos Coelho (*A oficina do diabo e outros estudos sobre a criminalidade*), entre os anos 1970 e 1980, são algumas das importantes iniciativas que praticamente inauguraram a sociologia das prisões no Brasil.

⁹⁷ RAMALHO, José Ricardo. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 38; 87.

⁹⁸ **Ibid.**, p. 29.

⁹⁹ **Ibid.**, p. 138.

¹⁰⁰ LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999, p. 39-40.

¹⁰¹ **Ibid.**, p. 41.

Em suas conclusões, a autora afirma que para uma “ação pedagógica que a prisão deveria cumprir resultasse *minimamente* eficiente” seria preciso que a prisão oportunizasse “alguma perspectiva de aprimoramento pessoal”, o que não ocorria com a educação escolar ou com o trabalho ofertado¹⁰².

No prefácio à segunda edição, a autora afirma que, em 1997, “a escola continua, também, a funcionar precariamente”, com menos de 10% das mulheres presas matriculadas, em um universo em que 72% eram analfabetas ou com primário incompleto.

Na pesquisa de Edmundo Coelho, realizada em 1984, os regulamentos penitenciários e leis de execução penal são considerados “peças retóricas”, sem realização prática. No quadro elaborado pelo autor que mapeia os trabalhadores do sistema carcerário carioca, os educadores sequer aparecem, provavelmente estando computados sob a cifra de “outros”¹⁰³.

O sentido da prisão enquanto local de aprendizagem se refere à apreensão das “regras do convívio” e da postura em relação à administração e à violência institucional¹⁰⁴. O que a prisão *ensina* são as regras estabelecidas para sobreviver à prisão da melhor forma possível.

A educação escolar só é mencionada por Coelho no fim da obra quando, descrevendo a ascensão do domínio de grupos organizados nas prisões, se refere a uma mudança na composição da população prisional. Dentre as características destacadas, a “mudança de mentalidade”, que teria relação com a “extensão da educação elementar às camadas desprivilegiadas da sociedade”, aumentando, segundo o autor, a média de escolaridade do preso, portanto, mais consciente das condições sociais e menos submisso¹⁰⁵.

A educação escolar, por este ponto de vista, não é encarada nem como alternativa ao crime, nem como meta a ser atingida no cumprimento da pena de prisão. Aqui, a ampliação da escolaridade representa, em alguma medida, maior empoderamento dos presos frente à administração prisional e maior capacidade de organização.

Em Salvador, foi realizada uma importante pesquisa na então chamada Penitenciária Lemos Brito, em 1973, pela professora Célia Braga. Ainda sob o regime da ditadura militar, a autora não teve acesso às dinâmicas e informações sobre os presos políticos, centrando suas análises nos chamados *comuns*.

Nesta pesquisa, constatou-se que, àquela altura, não havia qualquer funcionário ocupando a vaga da “Seção Educacional” na penitenciária, ao passo em que foi identificada a necessidade de efetivação do setor, em razão da demanda dos indivíduos presos – que revelavam o desejo de aproveitar o tempo na prisão – e das possibilidades de reeducação no cumprimento da pena¹⁰⁶.

¹⁰² *Ibid.*, p. 150.

¹⁰³ COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2005, p. 58-64.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 88.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 162.

¹⁰⁶ BRAGA, Célia Maria Leal. **Crime e Sociedade** (o diagnóstico de uma situação). Salvador: Universidade Federal da Bahia (mimeografado), 1973, p. 22-23.

A autora destaca ainda que funcionava uma escola dentro dos muros, mas que se destinava às crianças que residiam nas imediações, especialmente aos filhos daqueles indivíduos presos, pois suas famílias frequentemente mudavam-se para as proximidades da penitenciária¹⁰⁷. Este fenômeno dos deslocamentos das famílias para acompanhar a execução da pena marcou, durante anos, a ocupação do bairro da Mata Escura em Salvador.

É possível observar, ainda no relato da pesquisa de Célia Braga, que o método MOBREAL chegou a ser oferecido na penitenciária, mas sem a frequência desejada e em horários incompatíveis com outras atividades dos internos, segundo seus relatos¹⁰⁸. Este problema de adequação dos horários à oferta escolar se revela em outras pesquisas mais recentes sobre educação em prisões.

Os alunos alfabetizados, com “curso de nível elementar concluído”, tentavam, por iniciativa própria, buscar cursos via rádio ou correspondência para continuar estudando. No entanto, o quadro geral da população presa indicava, segundo o levantamento da autora, que 83,8% das pessoas eram analfabetas, que apenas assinavam ou liam o próprio nome ou não haviam completado o curso elementar¹⁰⁹.

Este conjunto de pesquisas brasileiras incorpora uma série de importantes contribuições realizadas na sociologia norte-americana sobre prisões, que se desenvolvia desde a década de 1920, essenciais para oposição aos paradigmas do positivismo criminológico¹¹⁰.

Estas obras produzidas no marco da sociologia das prisões, além de trazerem uma compreensão da prisão como uma sociedade à parte, com valores diferentes do mundo externo, oferecem uma mudança de perspectiva essencial no que diz respeito à agência das pessoas presas. Pouco a pouco, foram criadas as condições teóricas para que os indivíduos encarcerados não fossem tratados como meros objetos de análise, incapazes de compreensão e leitura da realidade. A percepção das pessoas encarceradas passa a ser de grande interesse, na tentativa de compreender os mecanismos simbólicos das relações desenvolvidas nas prisões e suas possibilidades. Este deslocamento é fundamental para a pensar os caminhos da educação escolar nas prisões.

Esta agenda de investigação sociológica produzida no fim do século XX permitiu conhecer um pouco do cenário da educação escolar nas prisões brasileiras no período. As observações recortadas, de espaços bem descritos, permitem concluir que não havia qualquer preocupação em desenvolver uma política pública de educação própria à população encarcerada.

É também nos anos 1970 que começa a ganhar a corpo uma forma de pensar a questão criminal que pode ser identificada com a tradição da criminologia crítica. Dois movimentos teóricos são fundamentais para a formação desta tradição. Em “A Nova Criminologia”, publicado em 1973, Taylor, Walton e Young, a partir das bases teóricas do materialismo histórico e da dialética marxistas, fazem uma profunda revisão da produção

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 88.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 88.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 86-89.

¹¹⁰ Dentre os autores importantes para esta tradição e com influência na pesquisa sociológica no Brasil, é possível destacar as obras, desenvolvidas entre os anos 1920 e 1970, de Edwin Sutherland, Clifford Shaw, Donald Clemmer, Gresham Sykes, Donald Cressey e Erving Goffman.

sobre a questão criminal e propõem uma interpretação que levava em conta o fator político na teoria criminológica.

Especificamente sobre o cárcere e o olhar lançado sobre ele por tradições da sociologia, os autores criticam a opção teórica por buscar compreender o *significado da prisão* em detrimento de buscar alternativas ou de uma explicação política sobre a necessidade de encarcerar¹¹¹.

O outro movimento teórico se desenvolve a partir da publicação de “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, em 1975. A partir de uma particular noção de poder, Foucault oferece uma descrição dos mecanismos disciplinares¹¹², apresentando um quadro detalhado de controles de tempo, localização e atividades, com objetivo de produzir “corpos dóceis”. Ao poder disciplinar é atribuída a função de “adestrar” ou “fabricar” indivíduos.

Pensar a disciplina enquanto “anatomia política do detalhe”¹¹³ concebida por Foucault, pode causar certa estranheza ao se pensar a realidade histórica das prisões brasileiras. A precariedade constante das condições de encarceramento no Brasil remete a certo *desleixo em relação à prisão*, o que pode parecer, à primeira vista, algo contraditório em relação ao mecanismo disciplinar. No entanto, as chaves de leitura foucaulteanas têm uma forte influência nos discursos críticos sobre a prisão, possibilitando leituras contemporâneas soisticadas¹¹⁴.

A criminologia crítica, a partir destes referenciais, passou a apresentar um instrumental teórico para construção de uma grande narrativa deslegitimadora do sistema penal e da prisão.

Alessandro Baratta afirma que a prisão é a “ponta do *iceberg*” do sistema penal burguês, sendo uma etapa de um processo mais amplo de exclusão social¹¹⁵. O cárcere representa, para Baratta, um *continuum* de exclusão¹¹⁶, que está ligado aos processos de distribuição desigual da possibilidade de obter recursos e chances sociais, na dinâmica própria da sociedade capitalista. Os processos de seleção dos bens, das condutas e das pessoas criminalizadas respondem a uma lógica específica, que fazem do direito penal “desigual por excelência”¹¹⁷.

Este tipo de crítica radical ao sistema penal, posicionado no sistema político-econômico de uma sociedade marcada pelo conflito, possibilitou o diálogo com teorias críticas da educação, apontando relações de complementaridade das funções exercidas pelo sistema penal e pela escola, ao passo em que identifica em ambas uma atuação para conservar a estratificação social e reforçar processos de marginalização¹¹⁸.

¹¹¹ TAYLOR, Yan; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. **La nueva criminología**: contribución a una teoría social de la conducta desviada. 3. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 316.

¹¹² FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 121-132.

¹¹³ **Ibid.**, p. 120.

¹¹⁴ Como exemplo: GODOI, Rafael. **Fluxos em cadeia**: as prisões em São Paulo na virada dos tempos. São Paulo: Boitempo, 2017.

¹¹⁵ BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002, p. 167.

¹¹⁶ BARATTA, Alessandro. **Criminología y sistema penal**. Buenos Aires: Julio César Faira Editor, 2004, p. 358-361.

¹¹⁷ **Ibid.**, p. 362.

¹¹⁸ BARATTA, 2002, **op. cit.**, p. 171.

Além deste esquema mútuo de reforço, Baratta avalia que o encarceramento se contrapõe a um modelo de educação que estimule a autonomia. A prisão enquanto espaço de aprendizagem para se tornar *bom preso* é destacada pelo autor, que posiciona a ocorrência deste processo entre as forças da hierarquia institucional e de grupos informalmente organizados na prisão¹¹⁹. Para ele, a prisão representa a real função de “constituir e manter uma determinada forma de marginalização”¹²⁰, necessitando cada vez menos de discursos que lhe atribuam uma função positiva.

Na América Latina, Lola Aniyar de Castro também propõe pensar a educação a partir da análise do controle social, que é visto como “um conjunto de táticas, estratégias e forças para a construção da hegemonia, isto é, para a busca da legitimação ou garantia do consenso; ou, em caso de fracasso, para submissão forçada dos que não se integram à ideologia dominante”. Assim, o controle social é visto como uma forma multifacetada de “educar os indivíduos”¹²¹. A escola, para autora, é uma instituição específica no quadro mais amplo das instâncias de controle, figurando como instituição de “ordem disciplinar”¹²².

Analisando a ideologia dominante, Lola identifica uma “confusão entre a *obediência* e o *bem*”, que torna inaceitável a “revolta contra os papeis”. Há neste discurso a denúncia de como o sistema hegemônico mobiliza a educação para que seja reprodutora da ordem vigente, guardiã dos valores eleitos pelos grupos sociais que se impõem, baseada no ideal de *obediência*, por meio da *disciplina*. Dialogando com Foucault, Melossi e Pavarini, a autora afirma que a “disciplina é a ginástica necessária à obediência”¹²³.

Por sua vez, a escola também é uma instituição *disciplinada*, orientada e determinada por instrumentos rígidos, voltados a “controlar a instituição para que esta controle seus usuários”. Além disso, também é destacado pela criminóloga, a relação entre exclusão social e escolar, marcadas por processos de punição e estigmatização¹²⁴.

Por esta perspectiva, a criminologia tradicional, enquanto guardiã da ordem, faz com que seus adeptos funcionem como “costureiros que remendam o fracasso escolar”¹²⁵. Na visão da autora, o sistema punitivo é denunciado enquanto instrumento apto a conformar os que se colocam contra a *ordem*, sendo a rejeição da escola uma das formas que indicam a existência desta postura.

As relações entre o sistema punitivo e a exclusão pelo sistema escolar são aprofundadas na virada pelo século XXI¹²⁶. No entanto, até os últimos anos do século XX não há, no Brasil, o desenvolvimento efetivo da

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 185.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 187.

¹²¹ CASTRO, *op. cit.*, p. 153.

¹²² *Ibid.*, p. 155.

¹²³ *Ibid.*, p. 157.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 158-164.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 165.

¹²⁶ Como exemplo o trabalho “Corpo negro caído no chão”, de Ana Flauzina, que analisa o genocídio do povo negro, através dos referenciais da criminologia crítica. Flauzina enxerga entre o sistema penal e o sistema escolar uma relação de complementariedade no processo de genocídio do povo negro.

educação escolar em prisões, quando há um início de contraposição à lógica voluntarista e da ausência de nomeação de professores para atuar nas prisões.

Natasha Krahn, entrevistando professores e agentes, em relação ao colégio localizado na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA, dá conta de uma estrutura absolutamente precária da oferta escolar nos anos 1980 – em que havia apenas uma professora na unidade – e início dos anos 1990, quando a educação ficava a cargo de instituições religiosas voluntárias¹²⁷.

É possível concluir, portanto, que a oferta escolar nas prisões, até o fim do século XX, ocorreu de forma absolutamente precária e desarticulada, sendo mantida, muitas vezes, por ações voluntárias, sem que houvesse a inserção efetiva da educação escolar na rede pública. Apesar da promulgação da Lei de Execução Penal em 1984, e da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, só no século seguinte serão percebidas mudanças sensíveis a respeito da educação em prisões, originando outras possibilidades e novos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou destacar um ponto de encontro entre educação e punição, analisando o desenvolvimento da educação escolar nas prisões brasileiras.

Ao longo do século XIX, marcado pelos debates entre as concepções da Escola Clássica e da Positivismo Criminológico, pode-se perceber que a educação em prisões parte de uma perspectiva essencialmente religiosa e moral para a previsão do ensino das “primeiras letras” aos presos, conforme a ideia de instrução pública, que se fortalecia no fim do século.

Se é certo que as ideias iluministas da Escola Clássica influenciaram os diversos modelos das modernas penitenciárias no Brasil, também é evidente que a execução destes projetos sempre ficou no “meio do caminho”, cedendo à força conservadora das estruturas precárias de uma sociedade marcadamente desigual. Assim, o relativo sucesso das teorias penitenciárias modernas não levou à execução concreta destes projetos.

De outro lado, também é evidente que a reforma prisional pretendida pelos positivistas também não aconteceu. O sentido da prisão enquanto clínica apta a curar os “anormais” não prevaleceu nas práticas prisionais. No entanto, é possível dizer que o pensamento positivista marca de forma decisiva determinadas práticas de controle nas prisões, desde a noção de que existem criminosos natos (irrecuperáveis), à separação entre normais e anormais, orientando, em grande medida, os mecanismos disciplinares.

Em um país com uma estrutura social marcada pela escravidão, o controle penal foi instrumentalizado para a manutenção das hierarquias raciais e sociais. A exclusão do sistema educacional dos filhos livres de escravizados e a captura pelo sistema penal (mesmo que por contravenções pouco concretas, como a vadiagem) funcionavam para conservar esta realidade.

¹²⁷ KRAHN, Natasha Maria Wangen. **Ressocializando?** As percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014, p. 70-71.

Na virada para o século XX, desde a Primeira República, passa a haver uma preocupação maior com a instrução pública. Diversos movimentos no campo da educação desde os anos 1920 buscaram ampliar e fortalecer o sistema público de educação. No entanto, nota-se que em relação às prisões brasileiras, há uma tendência de fechamento a olhares externos e a manutenção de condições absolutamente precárias, com utilização do sistema criminalizador para repressão política, além do habitual controle excludente das classes populares.

As iniciativas sobre o tema verificadas no período, como as Normas Gerais do Regime Penitenciário, de 1957, mantêm a educação a ser ofertada aos presos vinculada a “princípios de civismo e amor à Pátria” e ensinamentos religiosos.

Se de um lado, o surgimento de uma sociologia das prisões, no final dos anos 1970, permite conhecer alguns detalhes de realidades concretas e ter uma noção da estrutura da oferta educacional nas prisões, as obras do campo da criminologia crítica permitiram relacionar diretamente a crítica ao sistema penal aos processos mais amplos de exclusão e controle, nos quais a escola também ocupa um papel importante.

A abertura das prisões para realização de pesquisas, entre os anos 1970 e 1980, vai permitir constatar que não havia grande preocupação com a educação escolar oferecida aos presos, como regra geral. A oferta da educação, muitas de iniciativas voluntárias, sem alinhamento com a rede de educação pública.

Esta ausência de um sistema de educação escolar nas prisões, no período analisado, aliada às condições precárias de encarceramento e a tortura como método de disciplina, não significam uma “má execução das leis”, mas sim a concretização de um modo de fazer do sistema punitivo, voltado à manutenção das hierarquias sociorraciais, em que o paradigma reabilitador não passa do plano de discussões políticas e científicas.

Observar as relações entre escola e prisão nos séculos XIX e XX também nos permite observar as bases em que a discussão foi colocada e quais as concepções sobre os objetivos da educação e sobre os criminosos atravessaram os debates em torno das prisões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Sérgio França Adorno de Abreu (depoimento, 2012). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2013. 53 pp. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/cientistassociais/sergioadorno>. Acesso em 03 jan. 2018.

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 35-77.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos : aspectos históricos e sociais. In : CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...**, Curitiba : UFPR, 2015. Disponível em : <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em : 25 jun. 2018.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Historias de los pensamientos criminológicos**. Buenos Aires: Didot, 2015.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

- BARATTA, Alessandro. **Criminología y sistema penal**. Buenos Aires: Julio César Faira Editor, 2004.
- BIAR, Marcelo. **Arquitetura da dominação: o Rio de Janeiro, suas prisões e seus presos**. Rio de Janeiro: Revan, 2016.
- BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- BRAGA, Célia Maria Leal. **Crime e Sociedade** (o diagnóstico de uma situação). Salvador: Universidade Federal da Bahia (mimeografado), 1973.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**, vol. 1. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen – junho 2016**. Brasília, 2017.
- CANCELLI, Elizabeth. **O mundo da violência**. A polícia na Era Vargas. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CARVALHO, Salo de. **O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo: o exemplo privilegiado da aplicação da pena**. Rio de Janeiro: Editora LumenJuris, 2010.
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 17-50.
- CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da libertação**. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2005.
- CHAZKEL, Amy. Uma perigosíssima lição : a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. In. : In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 07-45.
- COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2005.
- CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. 3. ed. rev, ampl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.
- CUNHA, Manuela. Agendas públicas, agendas de investigação e a prisão com objecto etnográfico. In.: SILVA, Pedro Gabriel; SACRAMENTO, Octávio; PORTELA, José. **Etnografia e intervenção social: por uma práxis reflexiva**. Lisboa: Edições Colibri, 2011, p. 49-60.
- FERLA, Luis Antonio Coelho. O determinismo biológico no Brasil de entre-guerras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0107.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2018.
- FERNANDES, Daniel Fonseca. O grande encarceramento brasileiro: política criminal e prisão no século XXI. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v. 18, p. 101-153, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1984.
- GAROFALO, Raffale. **La criminología**. Estudio sobre la naturaliza del crimen y teoría de la penalidade. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1912.
- GODOI, Rafael. **Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

- GOÉS, Luciano. **A “tradução” de Lombroso na obra de Nina Rodrigues**. O racismo como base estruturante da criminologia brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2016.
- JOSÉ, Emiliano. **Galeria F: lembranças do mar cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2000.
- KRAHN, Natasha Maria Wangen. **Ressocializando?** As percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LEAL, Aurelino. **Germens do crime**. Bahia: Livraria Magalhães, 1896.
- LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.
- LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2007.
- LUZ, José Augusto Ramos da. Educação, progresso e infância na Salvador republicana: percursos históricos. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 233-269.
- LYRA, Roberto. **As execuções penais no Brasil**. Rio de Janeiro; São Paulo: Companhia Editora Forense, 1963.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MISSE, Michel. Michel Misse: entrevista para Renato Sérgio de Lima. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz. **As ciências sociais e os pioneiros nos estudos sobre crime, violência e direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Urbana; ANPOCS, 2011, p. 14-28.
- NEDER, Gizlene. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: pena de morte e degredo em dois tempos. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 79-108.
- NUNES, Antonietta d’Aguiar. A educação na Bahia Imperial (1823-1889). In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 121-159.
- OLIVEIRA FILHO, Ney Menezes de. **Da prisão às relações familiares: as consequências da prisão para a família do preso**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014.
- PAVARINI, Massimo. **Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- RAMALHO, José Ricardo. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- REIS, João José. **Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Brasília: BDJur, 2007. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/9989>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- ROIG, Rodrigo. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- ROSE, R. S. **Uma das coisas esquecidas**. Getúlio Vargas e controle social no Brasil – 1930-1954. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SALLA, Fernando. A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar. In: KOERNER, Andrei (Org.). **História da justiça penal no Brasil: pesquisas e análises**. São Paulo: IBCCRIM, 2006, p. 107-127.

- SANT'ANNA, Marilene Antunes. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. (Org.). **História das prisões no Brasil**, vol. I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 283-311.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SERRA, Carlos Henrique Aguiar. **Criminologia e direito penal em Roberto Lyra e Nelson Hungria: uma proposta indisciplinada**. Coleção Brasileira de Criminologia, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora LumenJuris, 2008.
- SILVA, Edilaine dos Santos. **“Pela luz e civilidade”**: história da educação primária na Bahia através de construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- SILVA, José Carlos de Araújo. O ensino mútuo e o ensino simultâneo na Província da Bahia: cotidiano e trabalho docente. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 51-89.
- SOZZO, Máximo. **Viagens culturais e a questão criminal**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.
- TAYLOR, Yan; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. **La nueva criminología: contribución a una teoría social de la conducta desviada**. 3. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- TRINDADE, Cláudia Moraes. **A Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 1833-1865**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- _____. A implantação do trabalho prisional na penitenciária da Bahia (1833-1865). In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (Org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 15-30.
- _____. **Ser preso na Bahia no século XIX**. 2012. 304 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012b.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Confissões da Bahia: Santo Ofício da Inquisição de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa**. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- WEST, Cornel. A genealogy of modern racism. In: ESSED, Philomena; GOLDBERG, David Theo (Org.). **Race critical theories: text and context**. Malden: Blackwell, 2001 p. 90-112.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume**. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.