

ENTRE A ESCOLA E O PRESÍDIO: RELAÇÕES DE LINGUAGEM E PODER DISCIPLINAR

BETWEEN SCHOOL AND PRISON: RELATIONSHIPS OF LANGUAGE AND
DISCIPLINARY POWER

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 11/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783752134](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783752134)

Sérgio Nunes de Jesus¹

Robson Nunes de Jesus²

Aglaia Letícia Farias Nunes de Jesus³

Miriam Almeida Sampaio⁴

RESUMO

O estudo analisa as aproximações entre Escola e Presídio como instituições marcadas por mecanismos de disciplina, vigilância e controle, evidenciando como atuam na formação de comportamentos, identidades e subjetividades. Embora possuam finalidades distintas, compartilham práticas regulatórias que moldam os indivíduos segundo normas sociais estabelecidas. No contexto prisional, a educação assume papel fundamental ao promover acesso ao conhecimento, fortalecimento da cidadania e possibilidades de reinserção social, especialmente por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que reconhece trajetórias historicamente marcadas pela exclusão educacional e pela negação de direitos. O texto destaca que a escolarização no cárcere não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas constituir-se como prática emancipatória baseada no diálogo, na valorização dos saberes dos sujeitos e na construção da consciência crítica. Nesse processo, as narrativas de vida emergem como instrumentos de resistência, permitindo que pessoas privadas de liberdade ressignifiquem experiências, reconstruam identidades e reafirmem a dignidade humana. Para a realidade brasileira, a pesquisa contribui ao defender políticas educacionais inclusivas que ultrapassem perspectivas meramente punitivas, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à humanização, ao reconhecimento das diferenças e à garantia dos direitos fundamentais. Assim, a educação apresenta-se como importante instrumento de transformação social, redução das desigualdades e promoção da justiça social em contextos historicamente marcados pela exclusão e vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Prisional; EJA; Poder Disciplinar; Resistência; Inclusão Social.

ABSTRACT

This study analyzes the connections between School and Prison as institutions marked by mechanisms of discipline, surveillance, and control, highlighting how they contribute to the formation of behaviors, identities, and subjectivities. Although they serve distinct purposes, they share regulatory practices that shape individuals according to established social norms. In the prison context, education plays a fundamental role by promoting access to knowledge, strengthening citizenship, and creating opportunities for social reintegration, especially through Youth and Adult Education (EJA), an educational modality that recognizes trajectories historically marked by educational exclusion and the denial of rights. The text emphasizes that prison schooling should not be limited to the transmission of content but should be constituted as an emancipatory practice based on dialogue, the appreciation of learners' knowledge, and the development of critical consciousness. In this process, life narratives emerge as instruments of resistance, enabling incarcerated individuals to re-signify their experiences, reconstruct their identities, and reaffirm their human dignity. In the Brazilian context, the study contributes by advocating inclusive educational policies that go beyond merely punitive perspectives, strengthening pedagogical practices aimed at humanization, recognition of differences, and the guarantee of fundamental rights. Thus, education is presented as an important instrument for social transformation, the reduction of inequalities, and the promotion of social justice in contexts historically marked by exclusion and vulnerability.

Keywords: Prison Education; Youth and Adult Education (EJA); Disciplinary Power; Resistance; Social Inclusion.

INTRODUÇÃO

As instituições sociais, como escolas e presídios, exercem funções importantes na organização da vida coletiva, pois atua como espaços de disciplina e controle sobre os indivíduos. Nesses ambientes, normas, rotinas e expectativas moldam comportamentos, pensamentos e identidades, bem como orienta os sujeitos para a conformidade. Embora os objetivos da escola e do presídio sejam distintos, formação educacional *versus* punição e reclusão, ambos compartilham práticas de disciplinamento que evidenciam como o poder se manifesta de forma estratégica na vida cotidiana.

A filosofia de Michel Foucault (1926-1984), oferece ferramentas fundamentais para analisar as relações de poder, especialmente por meio do conceito de poder disciplinar. Segundo Foucault (2024), o poder moderno não se concentra apenas na coerção física, mas atua de maneira difusa, regulando-se corpos e subjetividades por meio de normas, vigilância e técnicas de exame. Em *Vigiar e punir* (1975), demonstra como escolas e prisões utilizam as estruturas para produzir indivíduos normais, dóceis e aptos a cumprir funções sociais pré-determinadas.

No contexto escolar, a disciplina se manifesta por meio de regras de comportamento, horários, avaliações e padrões de aprendizado que moldam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Já no presídio, a disciplina se expressa em rotinas rigorosas, vigilância constante e restrição de movimentos, buscando-se controlar e uniformizar a conduta dos detentos. Em ambos os casos, o objetivo é a internalização das normas, o que evidencia que a função das instituições vai além da observação externa, alcançando-se a constituição das subjetividades dos indivíduos.

Apesar das práticas disciplinares, os sujeitos encontram formas de resistência que desafiam a imposição normativa e afirmam a autonomia. A resistência pode ocorrer de maneira sutil, por meio da produção de narrativas próprias, questionamento de regras ou negociação de limites, seja na escola ou no presídio. Esses atos possibilitam a preservação da identidade, o protagonismo e a construção de trajetórias individuais e coletivas que contestam a vigilância institucional.

Portanto, analisar as relações de poder e disciplina entre escolas e prisões à luz de Foucault (2024), permite compreender tanto os mecanismos de controle quanto as possibilidades de contestação existentes nesses espaços. A reflexão sobre as dinâmicas evidencia que disciplina e resistência são aspectos interdependentes, e que mesmo em contextos de vigilância intensa há espaço para a afirmação da subjetividade, a construção de autonomia e a transformação das relações sociais, mostrando-se a complexidade das experiências humanas em instituições estruturadas pelo poder.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar as relações de poder e os mecanismos de disciplina presentes na escola e no presídio, demonstrando-se como as instituições, à luz da filosofia de Foucault (2024), contribuem para a formação de sujeitos, a internalização de normas e a manutenção da ordem social.

1. O PODER DISCIPLINAR EM FOUCAULT

O conceito de poder disciplinar desenvolvido por Foucault (2024), apresenta-se como lente essencial para compreender as formas sutis de controle e organização social que permeiam a modernidade. Diferentemente do poder soberano, baseado na

imposição direta e visível, o poder disciplinar opera de maneira difusa, regula comportamentos, normatiza condutas e molda subjetividades. Esse tipo de poder se manifesta de forma recorrente em diversas instituições, como escolas, presídios, hospitais e quartéis, onde corpos e mentes são cuidadosamente observados, classificados e disciplinados. Nesse sentido, analisar o poder disciplinar, permite compreender não apenas a imposição de regras, mas também a produção de sujeitos, a manutenção da ordem social a partir de práticas aparentemente naturais e cotidianas (Silva, 2021).

Com esse olhar, Foucault (2024) deixou contribuições significativas para a educação, mesmo reconhecendo-se que não há propriamente o método foucaultiano e que o foco central não era a área educacional. Conforme Vasconcelos (2020, p. 77), “[...] esse tema, em seus escritos, é considerado menor, todavia, parece possível pensar a educação como saber, ligada aos jogos de poder, nas relações entre os indivíduos, trabalho de subjetivação na constituição de si mesmo”. Para o filósofo, a escola é espaço em que o disciplinamento dos corpos acontece de maneira naturalizada, pois faz parte do cotidiano escolar sem ser questionado. O poder, segundo o autor, está presente de forma tão intrínseca que resta apenas a obediência.

Ao observar essas situações, nota-se a existência da violência sutil, marcada pelo discurso de controle absoluto sobre o sujeito. De acordo com Vasconcelos (2020, p. 78), “[...] a instituição escolar é a que mais universaliza o poder disciplinar, esse poder é exercido no corpo de cada indivíduo”. Essa forma de poder se manifesta no ambiente escolar de diferentes maneiras, de modo rotineiro, e somente com conhecimento crítico é possível identificar a

verdadeira finalidade, geralmente associada à normalização de condutas.

A naturalização do poder disciplinar, faz com que os estudantes assimilem as normas e expectativas institucionais de forma quase automática, sem consciência crítica sobre os mecanismos de controle que os cercam. O cotidiano escolar, repleto de horários rígidos, regras explícitas e avaliações constantes, atua como processo de formação de comportamentos e atitudes, moldando-se não apenas o desempenho acadêmico, mas também a própria maneira de como os indivíduos percebem a si e o lugar na sociedade. Assim, a escola torna-se espaço de produção de subjetividades, no qual a disciplina deixa de ser apenas imposição externa e passa a ser incorporada pelo sujeito, que aprende a se governar conforme as exigências institucionais.

Nessa mesma linha, Lôbo (2020, p. 126) destaca que “[...] o exercício do poder disciplinar deseja controlar a fome, a vontade de ir ao banheiro, de brincar e de realizar as atividades na sala de aula nos horários determinados pela escola”. Em *Vigiar e punir* (2024), Foucault descreve o funcionamento das instituições escolares e evidencia, com sutileza, a presença do poder disciplinar e hierárquico nas estruturas, apresentando-as como verdadeiras máquinas de ensino, nas quais a vigilância e a disciplina caminham lado a lado.

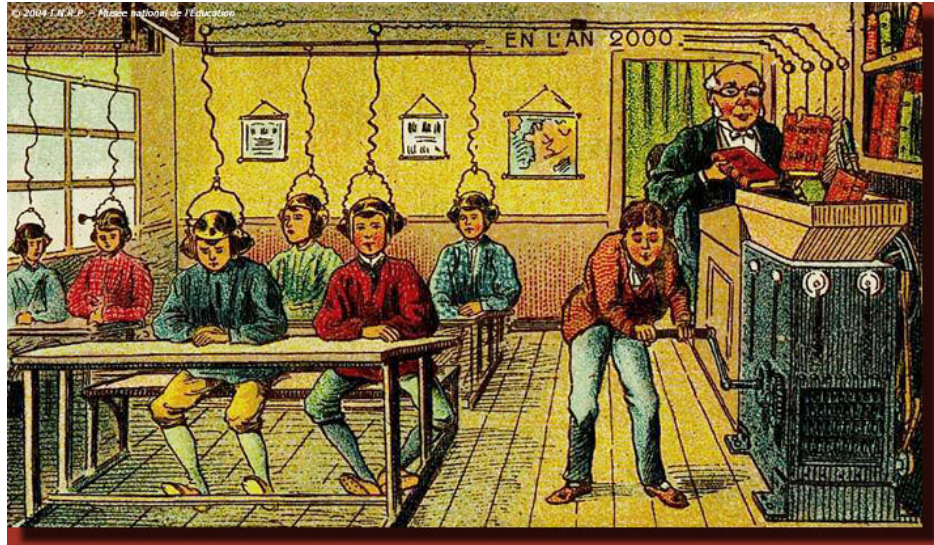
Segundo o autor, [...] fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais (Foucault, 2024, p. 173).

A citação direta revela como o espaço escolar, segundo Foucault, é estruturado para além da mera transmissão de conhecimento. A escola é descrita como uma 'máquina' que opera múltiplas funções de controle: ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Esse olhar sobre a educação evidencia que a disposição espacial da sala de aula não é neutra; ela carrega e reproduz valores, classificando os alunos por mérito, comportamento e até origem social. A menção a J.-B. de La Salle ilustra como a arquitetura e a organização escolar foram pensadas para disciplinar corpos e mentes, moldando subjetividades desde cedo.

A análise de Foucault expõe o caráter produtivo do poder disciplinar: ele não apenas reprime, mas fabrica indivíduos úteis e dóceis. A escola, nesse sentido, é um dos locais privilegiados de articulação desse poder, pois atua na formação de corpos e subjetividades alinhados à lógica de controle social. Essa perspectiva nos leva a questionar: de que forma essas práticas disciplinares se estendem para além do espaço escolar, impactando a vida adulta e as relações

de poder na sociedade? Como o panóptico, enquanto metáfora da vigilância, se inscreve em outras instituições?

Imagem 1: A construção da sociedade disciplinar.



Fonte: E-tecnologia na escola (2013).

Disponível em:

<https://etecnologianaescola.wordpress.com/2013/05/16/vigiar-e-punir-michel-foucault-2/>. Acesso em: 2 set. 2025.

Nesse contexto, Foucault (2024), ressalta que o poder é utilizado como ferramenta de docilização dos corpos. Se os sujeitos são moldados desde cedo, dificilmente apresentarão resistência no futuro, já que foram previamente disciplinados. Dessa maneira, assegura-se obediência e submissão, o que traz benefícios à ordem estabelecida. O filósofo aponta que “[...] a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 2024, p. 200).

Dessa maneira, Neto (2017) também contribui para o debate, ao afirmar que a docilização dos corpos implica não apenas submissão, mas na economia de recursos, tornando-se o processo eficiente.

Para o autor, modificar a forma de impor a disciplina pode resultar em maior eficácia, visto que, a produtividade aumenta quando os corpos obedecem espontaneamente. Assim, a disciplina deixa de ser apenas imposição para se tornar estratégia de rendimento.

Nesse sentido, Foucault (2024) retoma a idealização do panóptico, concebido por Jeremy Bentham em 1785. O filósofo inglês pensou a estrutura arquitetônica circular, onde o vigia, posicionado no centro, podia observar todos os prisioneiros em celas individuais, sem que soubessem se estavam sendo monitorados. Essa incerteza induzia o bom comportamento, pois o controle era internalizado. Nesse contexto, Foucault (1999, p. 223-224) descreve: “[...] o Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição [...] basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar”.

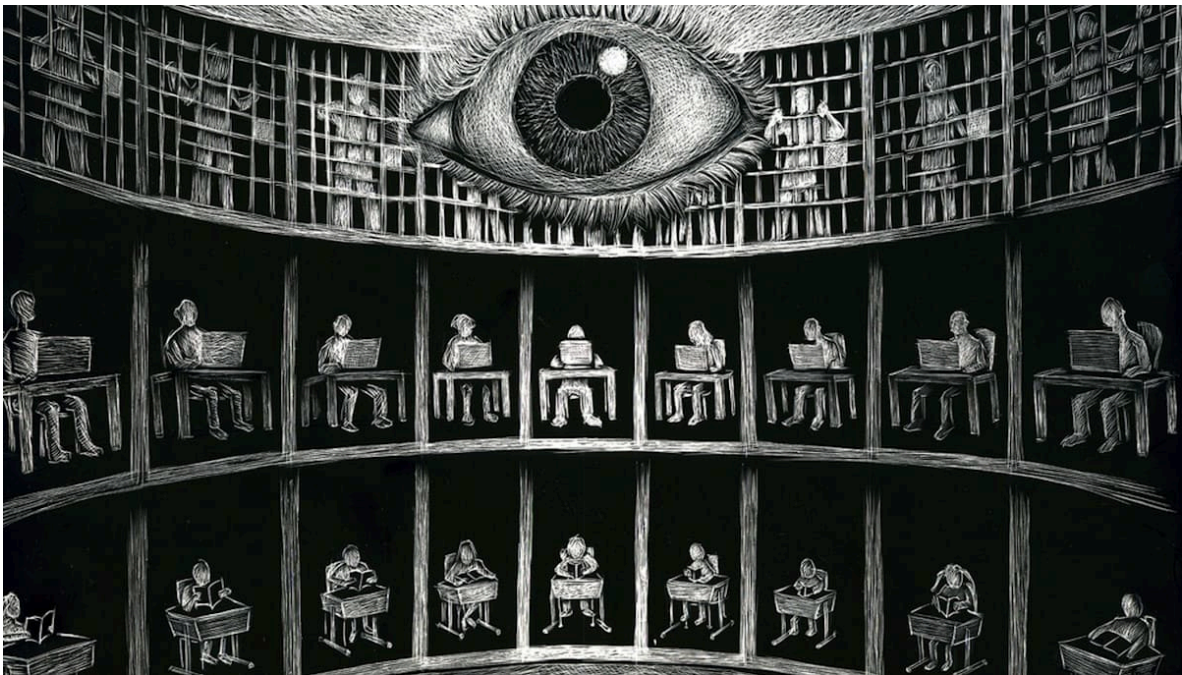
O panoptismo foi considerado uma invenção de grande impacto para aqueles que buscavam disciplinar, já que permitia vigilância contínua e econômica. A eficiência dessa forma de poder disciplinar assustava por sua capacidade de controle e pela naturalização da hierarquia. Foucault mostra que tal lógica não se restringe às prisões, mas se reproduz em diferentes instituições sociais, como fábricas, hospitais, quartéis e escolas, ainda que com peculiaridades em cada contexto (Foucault, 1999, p. 223-224).

No âmbito escolar, percebe-se que situações semelhantes às do passado permanecem atuais. As instituições continuam a reproduzir práticas disciplinares voltadas à docilização e à manutenção do domínio sobre os estudantes. Dessa forma, Rosa (2022) fundamentada em Arendt, ressalta que o processo revela a ‘violência invisível’ nas escolas, onde a autoridade do professor, sustentada pela posição hierárquica, impõe-se de forma incontestável, configurando-se como exercício de poder disfarçado de normalidade.

Para o filósofo, a escola é uma das principais ‘instituições de sequestro’, expressão que também atribui à prisão, ao hospital e ao quartel. Logo, Neto (2017, p. 70) afirma que “[...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pelas quais todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude”. Assim, a permanência nesse espaço garante a efetividade das práticas de vigilância e disciplina.

Outro ponto destacado por Foucault (2024), é que a arquitetura escolar em si, revela a intenção de vigilância. A localização da sala da diretoria, por exemplo, coloca o diretor na posição de vigia central, observando-se os que circulam no espaço. Como afirma o filósofo, “em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que têm a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores” (Foucault, 2024, p. 227).

Imagem 2: Analítica do poder em Foucault.



Fonte: Bruno Carrasco (2023).

Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2023/10/poder-foucault.html>. Acesso em: 2 set. 2025.

As formas de disciplinamento, por estarem naturalizadas, passam despercebidas aos olhos da sociedade. Entretanto, o olhar crítico permite compreender que a intenção vai além da organização: trata-se de manter o poder de forma sutil, mas permanente. Mesmo com os avanços tecnológicos, novas práticas pedagógicas e discussões sobre direitos, ainda persiste a herança de adestramento dos corpos e de controle silencioso (Souza, 2024).

Essa lógica disciplinar não afeta apenas os alunos. Professores e funcionários também são vigiados, obedecendo-se a regras e normas impostas pelas instituições, sem contestação. A disciplina, nesse sentido, é exercida de forma coletiva, abrangendo-se os que fazem parte da comunidade escolar. A naturalização desse processo torna o questionamento cada vez raro, consolidando-se a ideia de obediência como algo inerente à vida escolar (Cardoso, 2023).

O modelo disciplinar também se repete em outros setores da sociedade, como fábricas e indústrias, onde a vigilância garante a

produtividade. Na escola, as punições não se limitam ao desempenho acadêmico, mas se estendem a comportamentos considerados inadequados, como hábitos de higiene ou atitudes que não se enquadram no padrão esperado. Para Vasconcelos (2020), “[...] o adestramento dos alunos, nas instituições escolares, ocorre da mesma forma que nas demais instituições de sequestro”.

O poder disciplinar, conforme Foucault (2024), é importante para compreender a lógica da modernidade, pois revela como as sociedades contemporâneas se organizam não apenas pela força explícita, mas por meios sutis de controle e regulação. Diferente do poder soberano do passado, baseado na coação direta, o poder disciplinar se manifesta na vigilância cotidiana, na normatização e na internalização de regras, moldando-se comportamentos e subjetividades. Esse tipo de poder não se limita a punir, mas orienta a ação e o pensamento, pois promove conformidade e docilidade como efeitos da própria organização social moderna (Silva, 2024).

A escola, o presídio, os hospitais e outros espaços institucionais são os principais locais onde o poder disciplinar se materializa. Nessas instituições, o controle não se faz apenas por normas escritas, mas por rotinas, hierarquias, vigilância constante e avaliações sucessivas. Nos contextos escolares, como apontado anteriormente, a disciplina organiza o corpo e o tempo dos alunos, definindo-se quem deve avançar, como agir e quais comportamentos são aceitos. Nos presídios, ocorre a mesma lógica, na tentativa de regular os corpos e moldar as condutas, mostrando-se que o poder disciplinar é transversal e adaptável a diferentes espaços sociais (Pagano, 2021).

Sendo assim, Foucault (2024) caracteriza o poder disciplinar como forma de controle que atua simultaneamente sobre os corpos e as

almas, visto que, une técnicas de observação, classificação e correção. A docilização dos indivíduos passa pelo aprendizado de normas, internalização de hierarquias e pelo reconhecimento da vigilância como natural, pois faz com que cada sujeito contribua para a própria submissão. Dessa maneira, o poder disciplinar não precisa da coerção física direta; se insere na rotina, no conhecimento e nas relações sociais, tornando-se os indivíduos responsáveis pela própria conformidade.

Imagem 3: Foucault – sociedade disciplinar.



Fonte: Rafael Lauro (2012)

Disponível em:

<https://razaoinadequada.com/2017/05/24/foucault-sociedade-disciplinar/>. Acesso em: 2 set. 2025.

Portanto, compreender o poder disciplinar é fundamental para analisar como a modernidade se estrutura em torno de práticas de controle invisíveis, mas efetivas. Nesse viés, Foucault (2024) demonstra que instituições como a escola e o presídio não apenas reproduzem normas, mas constroem subjetividades, pois

estabelecendo hierarquias, regula comportamentos e consolida o sistema de vigilância permanente. Ao estudar essas práticas, é possível perceber que o poder disciplinar não se limita ao exercício autoritário, mas constitui a tecnologia social sofisticada, que molda os corpos e as mentes, garantindo-se a perpetuação da ordem e da obediência em diferentes contextos (Cardoso, 2023).

Além de regular comportamentos, o poder disciplinar atua na construção de subjetividades, visto que, influencia a maneira como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo. Na escola, por exemplo, a internalização de normas e expectativas não apenas organiza a rotina, mas também define padrões de sucesso, competência e pertencimento, moldando-se a identidade dos alunos em conformidade com a ordem institucional. Esse efeito revela que a disciplina não se limita a controlar ações externas, mas condiciona percepções, escolhas e valores, consolidando-se a forma de autogovernança compatível com os interesses das instituições (Pagano, 2021).

Por outro lado, a compreensão crítica do poder disciplinar abre espaço para a resistência e para a renegociação das regras impostas. Ao identificar os meios de vigilância, classificação e correção, professores, alunos e demais sujeitos podem desenvolver estratégias de contestação, contestar normas injustas e construir práticas alternativas de ensino e aprendizagem. Assim, o estudo de Foucault (2024) não apenas evidencia a presença de controle nas instituições, mas também oferece subsídios para pensar formas de emancipação, autonomia e reapropriação da subjetividade, pois mostra que o poder, embora difuso e aparentemente invisível, não é absoluto.

2. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR

O poder disciplinar, conforme analisado por Foucault (2024), caracteriza-se como forma de controle sutil, exercido sobre os corpos e as ações dos indivíduos em instituições sociais. Nessa perspectiva, não se manifesta apenas por meio da coerção direta, mas a partir de técnicas que regulam comportamentos, produzem normas e moldam subjetividades. Nesse contexto, a escola emerge como espaço privilegiado para a implementação das práticas, pois funciona como instituição disciplinar na qual a vigilância, a punição e a recompensa são utilizadas para organizar, classificar e controlar os alunos. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a escola atua na formação de identidades e na internalização de regras sociais, configurando-se como ambiente em que o poder se exerce de forma invisível (Oliveira *et al.*, 2023).

A vigilância física nas escolas remete ao modelo panóptico descrito por Foucault (2024), caracterizado pelo sistema de observação no qual os indivíduos se percebem permanentemente monitorados. A instalação de câmeras em corredores, pátios e até mesmo em salas de aula, possibilita a supervisão por um observador que permanece oculto aos observados. Esse mecanismo não apenas controla a movimentação dos estudantes nas dependências escolares, mas também fiscaliza a presença de alunos e funcionários, permitindo-se acompanhamento direto por parte de professores e gestores do espaço escolar.

A segurança é frequentemente o discurso que sustenta a presença das câmeras. Entretanto, muitas vezes, tais dispositivos assumem outras funções que ultrapassam a simples redução de riscos. Pode-se questionar, por exemplo, se a atual tendência de utilização de câmeras em instituições brasileiras teria unicamente o propósito de oferecer maior proteção aos seus usuários, ou se também não estariam sendo usadas como instrumentos de disciplinarização dos corpos e de regulação generalizada dos comportamentos (Melgaço, 2012, p. 200).

A presença das câmeras, embora legitimada pela justificativa da proteção, cria ambiente de vigilância, no qual os discentes internalizam a sensação de estarem sempre sob observação, o que influencia diretamente as atitudes. Inicialmente, a instalação de câmeras ocorreu em espaços de circulação coletiva, como pátios, cantinas e corredores. Posteriormente, sob a justificativa de reforçar a segurança, passaram a ser utilizadas também nas salas de aula. Esse processo demonstra maior rigidez em relação aos alunos e também aos docentes, que se percebem constantemente vigiados em todo o processo de ensino, perdendo-se a autonomia profissional. Assim, professores receiam que a prática pedagógica seja considerada inadequada, especialmente no contexto em que são avaliados por meio de indicadores estatísticos de exames oficiais e pela imposição de materiais didáticos obrigatórios. O mesmo ocorre com os estudantes que não apresentam comportamento considerado 'adequado' ou que possuem baixo desempenho em avaliações escolares (Pereira, 2022).

Essa internalização da vigilância exemplifica a forma como o poder disciplinar atua de maneira invisível, pois faz com que os alunos ajustem comportamentos sem necessidade de intervenção direta. Conforme evidencia Foucault (2024), nesse modelo, o sujeito passa a assumir a disciplina como parte de sua rotina, incorporando-se as normas e regulamentos como elementos naturais da conduta. Na escola, significa que tanto alunos quanto professores operam dentro do sistema de regras internalizadas, no qual a sensação de estarem sempre observados molda escolhas, atitudes e até mesmo relações interpessoais. Assim, a instituição não apenas transmite conhecimento, mas também promove a conformidade, a normalização e reproduz padrões sociais a partir da disciplina cotidiana.

As formas de vigilância e de controle social foram alteradas com o avanço das tecnologias. Segundo Vianna (2007), a vigilância contemporânea deixou de se concentrar na punição direta dos chamados 'anormais', ou seja, aqueles que não se enquadram nas normas vigentes, e passou a enfatizar o registro e a identificação dos indivíduos. O processo de acompanhamento e classificação contribui para a marginalização dos que se opõem ao padrão socialmente aceito, reforçando-se mecanismos de exclusão e regulação. Como exemplo de tecnologia de vigilância atualmente empregado é a tornozeleira eletrônica, utilizada para monitorar pessoas que cumprem penas alternativas à prisão, permitindo-se rastrear deslocamentos e a localização em tempo real, pois garante que permaneçam dentro dos limites estabelecidos pela justiça.

No século XIX, a disciplina foi implantada em oficinas e fábricas para fiscalização do processo de trabalho e, igualmente, em escolas, hospitais e prisões para controle do comportamento dos indivíduos. No final do século XX, o avanço da tecnologia da informação intensificou o exercício do poder disciplinar, ao viabilizar a coleta, o cruzamento e o armazenamento de dados pessoais de maneira facilitada e a baixo custo, além de incrementar a vigilância eletrônica (Vieira, 2011, p. 196).

No contexto escolar, a vigilância também se manifesta de formas variadas. Além das câmeras de segurança, as escolas recorrem a mecanismos como registros de frequência, boletins de rendimento e anotações em diários de classe, que relatam atitudes específicas dos alunos, como desatenção ou comportamentos considerados inadequados. As informações coletadas são examinadas para identificar aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo Estado, criando-se ambiente em que as condutas são constantemente monitoradas. Esse tipo de controle pode restringir a liberdade dos estudantes e influenciar diretamente o desempenho, reforçando-se normas e padrões disciplinares (Monteiro, 2022).

Na perspectiva ampla, o controle social é exercido por meio da vigilância e da repressão em diferentes esferas da sociedade, operado pelo Estado através de distintos mecanismos institucionais. A lógica baseia-se na penalização daqueles que não se adequam às

normas vigentes, enquanto os que as seguem interpretam a ausência de punições como forma de reconhecimento.

Desde o momento em que o Estado pune o criminoso ou recompensa quem segue a lei e as regras impostas, seja no trabalho, na escola, em presídios, hospitais, fábricas ou em qualquer outro espaço da vida social, a vigilância e a repressão realizadas diariamente pelos órgãos competentes constituem variáveis de controle social que nos são impostos de maneira implícita ou explícita (Furtado, 2021, p. 30).

O Estado, além de manter a ordem social, também induz a conformidade e a internalização das normas como mecanismos de controle. Esse processo ocorre em diferentes esferas públicas e privadas, como escolas, presídios, hospitais e locais de trabalho, onde regulamentos moldam condutas e restringem ações individuais. Além das formas tradicionais de vigilância, a era digital introduziu novas estratégias de controle no ambiente educacional, como as plataformas digitais, que atuam como mediadoras educacionais e de interações sociais, baseando-se na lógica econômica fundamentada na coleta e comercialização de dados (Pereira, 2022).

De acordo com Rodrigues (2021), as plataformas digitais oferecem recursos para o ensino e a aprendizagem, mas também estabelecem o sistema no qual os usuários, incluindo-se crianças e adolescentes, tornam-se fontes permanentes de informação. Os dados incluem hábitos de estudo, preferências de conteúdo e até

resultados acadêmicos, sendo utilizados para aprimorar algoritmos e personalizar ofertas.

As resistências e contra condutas evidenciam a necessidade de romper com a lógica de controle e de subordinação dos estudantes aos padrões impostos pela sociedade. No espaço escolar, práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autonomia e ao estímulo do pensamento crítico do discente representam importantes estratégias de enfrentamento. Conforme discutido por Foucault (2024), as resistências e contra condutas emergem como formas de questionar as práticas de controle, de sujeição e de normalização impostas aos estudantes. A vigilância, enquanto ferramenta de monitoramento e disciplinamento, molda os comportamentos de acordo com as normas vigentes, restringindo-se possibilidades de questionamento.

A escola, enquanto instituição disciplinar, atua como espaço no qual o poder sobre os corpos e as almas dos alunos é exercido de forma repentina e naturalizada. Inspirando-se no modelo panóptico descrito por Foucault (2024), a vigilância se apresenta como mecanismo invisível que condiciona comportamentos, molda a conduta de estudantes e docentes. Câmeras, registros de frequência, boletins de rendimento e diários de classe configuram-se como instrumentos que monitoram e avaliam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a adequação social e comportamental dos indivíduos.

As técnicas de disciplina, como vigilância constante, punição e recompensa, organizam o cotidiano escolar, estabelecendo-se normas e hierarquias. Segundo Melgaço (2012), a presença de câmeras em salas de aula, corredores e pátios vai além da

segurança: regulam e disciplinam os corpos, induz a internalização das regras e a conformidade às expectativas institucionais. A punição de condutas consideradas inadequadas e o reconhecimento de comportamentos 'aceitáveis' consolidam a obediência e a normalização, elementos centrais do poder disciplinar.

O controle sobre os corpos é complementado pelo exercício de vigilância indireta, que cria nos estudantes a sensação de estarem constantemente observados. Conforme argumenta Vianna (2007), a vigilância contemporânea deslocou o foco da punição direta para o registro e classificação dos indivíduos, permitindo-se identificar e marginalizar aqueles que se afastam das normas estabelecidas. Assim, as práticas disciplinares se tornam mecanismos de regulação de condutas, pois induz comportamentos internalizados que sustentam a ordem escolar e social (Monteiro, 2022).

A escola também se configura como espaço de produção de subjetividades e formação de identidades. Ao regular ações, atitudes e interações, a instituição molda a percepção de si mesmo nos estudantes, influencia as escolhas, comportamentos e relações sociais. As tecnologias digitais, como plataformas de ensino e monitoramento de desempenho, reforçam a produção de subjetividades, ao coletar dados sobre hábitos de estudo e preferências, cria perfis que orientam a atuação do aluno segundo padrões institucionais e sociais (Rodrigues, 2021).

A resistência e a contra conduta emergem como estratégias de enfrentamento à lógica disciplinar da escola. Conforme Foucault (2024), o questionamento das normas, a crítica aos sistemas de vigilância e a busca por autonomia intelectual e emocional, são

formas de insurgência contra o controle implícito e explícito exercido sobre os estudantes. Ao mesmo tempo em que o espaço escolar molda identidades e regula comportamentos, também oferece possibilidades de reflexão crítica, construção de subjetividades próprias e desenvolvimento da consciência sobre os mecanismos de poder presentes no cotidiano educativo.

Além da vigilância e da disciplina, a escola exerce função importante na construção de normas sociais compartilhadas, pois atua como espaço de socialização em que valores, hábitos e padrões de conduta são transmitidos de forma implícita. Esse processo vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, pois envolve a internalização de expectativas comportamentais e morais que moldam a interação entre alunos, professores e demais agentes educacionais. Ao compreender a escola como dispositivo de poder, torna-se possível perceber como práticas cotidianas, aparentemente neutras, contribuem para a formação de sujeitos que se ajustam às exigências institucionais e sociais, visto que, reproduz relações de hierarquia e controle de maneira naturalizada (Rodrigues, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à complexidade das relações entre controle e criatividade no ambiente escolar. Mesmo diante da estrutura disciplinar rígida, os alunos encontram espaços sutis para negociação, expressão de individualidades e experimentação de formas alternativas de atuação. As práticas de resistência, embora discretas, evidenciam que a disciplina não é absoluta e que a produção de subjetividades envolve dinâmicas de poder em constante transformação. A escola, portanto, se apresenta como espaço paradoxal: simultaneamente reguladora e potencialmente libertadora, capaz de produzir conformidade, mas também de fomentar reflexões críticas e autonomia, quando mediada por

abordagens pedagógicas que valorizam a participação e a agência dos estudantes.

3. O PRESÍDIO COMO INSTITUIÇÃO DE CONTROLE

O presídio pode ser compreendido não apenas como espaço de confinamento físico, mas como instituição de controle social e disciplinar, na qual se exerce poder sobre os corpos e as subjetividades dos detentos. Inspirando-se nas análises de Foucault (2024), observa-se que as prisões funcionam como mecanismos de regulação, nos quais a vigilância, a punição e a reclusão são estratégias centrais para moldar comportamentos e induzir a obediência. Nesse contexto, o cárcere não é apenas local de isolamento, mas espaço estruturado para organizar, normalizar e hierarquizar indivíduos, uma vez que, produz efeitos sobre as identidades e modos de ação.

No Brasil, a construção histórica das prisões evidencia a complexidade desse controle disciplinar. Antes mesmo de serem formalmente regulamentadas, as práticas de confinamento refletiam a intenção de submeter os detentos a normas rígidas e a monitoramento constante. Ao longo do tempo, as instituições prisionais brasileiras consolidaram-se como espaços, nos quais a autoridade sobre o corpo e a mente dos presos é exercida de forma sistemática, revelando-se paradoxos entre os discursos legais de reabilitação e a realidade da disciplina cotidiana. Estudar o presídio enquanto instituição de controle permite, portanto, compreender como o poder se materializa e se perpetua, influenciando-se comportamentos, identidades e relações sociais (Miranda, 2023).

Essa dinâmica evidencia que o presídio, assim como a escola, funciona como espaço de produção de sujeitos, onde a vigilância e a disciplina moldam não apenas ações, mas também a própria subjetividade dos indivíduos. Segundo destaca Foucault (2024), a instituição penal atua sobre o corpo e a mente, organizando-se rotinas, horários e atividades de modo a internalizar normas e regulamentos. No contexto brasileiro, a lógica se manifesta em procedimentos cotidianos, como a separação de detentos por tipo de crime, horários rígidos de alimentação e atividades, além do constante monitoramento por agentes penitenciários, reforçando-se a forma sutil de poder disciplinar.

Conforme aponta Sykes (1997), que analisou a instituição carcerária situada em um dos berços da gestão penitenciária, é possível notar a relativização ao conceito de 'instituição total' atribuído à prisão americana, o que dizer quando se realiza o mesmo estudo sobre as organizações prisionais brasileiras? A prisão, assim como outras instituições brasileiras, emergiu antes mesmo da formalização normativa. Materializou-se por meio de um conjunto de práticas das autoridades constituídas e somente depois foi regulamentada por atos legislativos e administrativos (Goulart, 2023).

Por isso, seguir a sequência lógica entre teoria e prática do cárcere brasileiro neste capítulo, tende a fornecer subsídios teóricos aos paradoxos institucionais que apresenta desde a origem (Chies, 2024). A primeira prisão organizada no Brasil em 1769, quando a Carta Régia determinou a criação da casa de correção no Rio de Janeiro (Pedroso, 2002). Durante o período colonial, poucas cadeias foram estabelecidas, pois destinavam-se apenas a abrigar pessoas que aguardavam alguma definição das autoridades, como descreve Aguirre (2009).

Os mecanismos coloniais de punição e controle social não consideravam as prisões como um de seus elementos centrais. O castigo, de fato, aplicava-se com maior frequência por meio de outros dispositivos típicos das sociedades do Antigo Regime, como execuções públicas, marcas, açoites, trabalhos comunitários ou destierros (Aguirre, 2009, p. 35).

As prisões coloniais resultaram da criação de cada localidade e, conseqüentemente, de responsabilidade exclusiva das autoridades desses territórios. As municipalidades possuíam a capacidade de instituir, regulamentar e administrar as chamadas Casas de Câmara e Cadeia, onde ocorriam - como o próprio nome indica - desde deliberações legislativas sobre a administração regional até o alojamento de pessoas privadas de liberdade. Não é surpreendente afirmar que, essas casas estavam longe de oferecer condições adequadas para tais abrigos. Conforme demonstra Aguirre (2009), as deficientes condições de infraestrutura, saneamento e higiene geravam impactos negativos nesses locais, pois provocavam problemas justamente pela ausência de planejamento e cuidado das autoridades.

O cárcere sofreu alterações com a chegada da Corte ao Brasil. No Rio de Janeiro, essa transformação foi mais direta, pois a Cadeia de Relação, desde 1747, recebia reclusos como medida temporária até decisão das autoridades, e o prédio da prisão foi requisitado para instalação da comitiva real, o que ocasionou a mudança do local do cárcere. O edifício requisitado passou a abrigar os detentos da época como cárcere civil, com o nome de Aljube e, segundo Moreira,

Caeiro; Dias-Trindade (2020, p. 283), entre 1808 e 1856, “[...] tornou-se o destino da maioria dos presos, escravizados ou livres, que aguardavam julgamento ou eram condenados por pequenos delitos ou crimes comuns [...]”.

A questão do albergamento de qualquer indivíduo, passou a ser objeto de debate das autoridades, especialmente após a implementação do Código Criminal do Império de 1830, quando o Brasil buscou incorporar o iluminismo penal à realidade nacional e centralizou a prisão no panorama punitivo da época (Lima, 2023). As contradições entre as condições reais dos cárceres brasileiros e a legislação criminal imperial, que valorizava princípios de dignidade à pessoa presa, tornaram-se evidentes nesse período (Chies, 2024, p. 55). As autoridades se viam na obrigação de aprimorar a instituição criada antes da normatização, para atender à nova realidade exigida pelos documentos legais. Nesse contexto, Moreira; Caeiro; Dias-Trindade (2020) ressaltam que, a discussão sobre a modernização das prisões ganhou força nos centros urbanos, principalmente na capital, culminando-se na criação da Casa de Correção em 1850.

Assim, os mecanismos de controle social do século XIX, consolidaram-se no mundo ocidental por meio das instituições de correção, iniciadas na Europa ainda no século XVI. As Casas de Correção justificavam o trabalho como meio de disciplina, mas funcionavam, na prática, como instrumentos de exploração econômica da mão de obra, difundida pelo liberalismo da época. O Brasil adotou essa iniciativa, pois implantou Casas de Correção no século XIX em cidades como São Paulo, Bahia e Porto Alegre (Lima, 2023). Entretanto, o Código Criminal do Império previa duas formas de prisão: a simples e a com trabalho, de modo que os cárceres com trabalho se destacaram (Pedroso, 2002).

A fundamentação teórica da execução das penas, baseava-se no iluminismo penal, que, segundo Foucault (2024), tinha o objetivo de inserir o aprisionado na sociedade disciplinar, utilizando-se mecanismos de vigilância, controle e sanção para torná-lo dócil. Sem desconsiderar a ampla influência positivista na intelectualidade brasileira, que também suscitava críticas relevantes ao ordenamento vigente (Alvarez, 2003), as iniciativas executivas das prisões brasileiras do século XIX foram inspiradas nos paradigmas institucionais da América do Norte, permeados pelas ideias utilitaristas benthanianas (Pedroso, 2002).

Com isso, dois modelos de execução prisional se destacaram no século XIX: o da Pensilvânia e o de Auburn (Palhares, 2013). O sistema da Pensilvânia determinava isolamento absoluto do preso, mesmo quando incluído no trabalho, com finalidade religiosa e de recuperação do condenado por meio da reflexão. O modelo de Auburn, em contrapartida, previa trabalho coletivo com isolamento apenas noturno ou como sanção interna. Este último, se adequou melhor aos objetivos capitalistas e se tornou hegemônico nos EUA, espalhando-se globalmente (Palhares, 2013).

Conseqüentemente, as Casas de Correção brasileiras surgiram no contexto do século XIX, como parte do esforço reformista inspirado em ideais iluministas e em teorias penais que buscavam substituir a lógica do suplício por práticas que enfatizassem disciplina, moralização e trabalho. No entanto, como destaca Koerner (2006), ao contrário do que sustentavam os positivistas, que associavam o sistema penitenciário brasileiro a modelos europeus humanitários, a estruturação se apoiou fortemente no modelo auburniano, oriundo dos Estados Unidos, marcado pelo trabalho coletivo durante o dia e o isolamento noturno. Esse modelo privilegiava a ordem, o silêncio e

a disciplina como ferramentas centrais de correção, distanciando-se das promessas de reabilitação individual amplamente defendidas no discurso iluminista.

Segundo Aguirre (2009, p. 40), “Durante várias décadas, de fato, cada uma destas penitenciárias representaria a única instituição penal ‘moderna’ em meio a um arquipélago de centros de confinamento que não tinham sido alterados por reforma alguma”. Essa afirmação evidencia a contradição existente entre teoria e prática: as Casas de Correção foram concebidas como ilhas de modernidade no sistema penal, mas na realidade permaneceram marcadas por desorganização administrativa, superlotação e ausência de recursos adequados para manter os princípios que diziam defender.

O projeto reformador, ao ser implementado no Brasil, esbarrou em condições materiais precárias, em interesses políticos e na resistência de práticas arcaicas herdadas do sistema colonial de repressão. Assim, as Casas de Correção, ao invés de funcionarem como espaços efetivos de ressocialização, acabaram por reproduzir a lógica de exclusão social e violência, mantendo-se distância significativa entre o discurso oficial da modernização penal e a realidade concreta vivida pelos detentos.

Conforme relata Lima (2023, p. 312): “Parece realmente que muitos foram os tumultos iniciados nas oficinas de trabalho. Tanto assim que o novo regulamento, instituído em 1882, trazia medidas mais severas para a disciplina dos presos nesses lugares [...]”, mantendo a tradição paradoxal brasileira entre discurso e realidade.

As condições precárias das Casas de Correção acompanharam esses estabelecimentos desde a fundação até o fechamento, quando

reformas ocorreram junto às mudanças políticas na República e à abolição formal da escravização (Melo, 2020). O Código Penal da República de 1890, embora influenciado pelo positivismo, manteve princípios do iluminismo penal e não incorporou completamente os conceitos da “Nova Escola”. Ainda assim, debates entre juristas e médicos buscavam aportes científicos como meios de prevenção criminal e gestão da execução das penas.

Nesse contexto, o presídio se consolida como instituição disciplinar que exerce poder sobre os corpos e as almas dos detentos, visto que, segue princípios semelhantes aos identificados por Foucault (2024), em relação a outras instituições de sequestro. A prisão não se limita a confinar fisicamente os indivíduos, mas busca moldar condutas, comportamentos e atitudes, utilizando-se mecanismos de vigilância e punição para garantir a internalização das normas. O encarceramento, dessa forma, funciona como a extensão do poder disciplinar, onde os detentos são continuamente monitorados e avaliados, tornando-se objetos de regulação constante (Franco; Vinuto; Vargas, 2023).

O controle exercido nos presídios é multifacetado, envolvendo-se vigilância direta, reclusão, trabalho obrigatório e punições específicas. Cada atividade, desde a organização do espaço físico até a rotina diária, visa ordenar os detentos de acordo com padrões previamente estabelecidos, criando-se hierarquias e distinguindo-se comportamentos considerados aceitáveis ou desviantes. A combinação desses elementos transforma a prisão em espaço, no qual a disciplina se manifesta de maneira completa, tanto sobre o corpo quanto sobre a mente dos aprisionados (Pedroso, 2002).

Além da vigilância e da punição, o presídio atua como espaço de formação de subjetividades. A rotina carcerária, estruturada de maneira rígida, ensina aos detentos a obedecerem às regras e a internalizar padrões sociais e institucionais, ainda que no contexto coercitivo. Assim, a prisão não apenas controla o comportamento, mas influencia a percepção que os indivíduos têm de si mesmos, moldando-se identidades dentro dos limites impostos pelo sistema penal (Miranda, 2023).

Desse modo, o trabalho prisional constitui outra técnica importante de disciplinamento, permitindo-se que os corpos sejam ocupados e controlados enquanto promovem o rendimento econômico. A prática reflete a lógica foucaultiana de docilização, na qual a obediência é induzida sem necessidade de força explícita constante. Ao participar do trabalho obrigatório, os detentos aprendem a se ajustar às regras, internalizando-se comportamentos que visam à submissão e à conformidade, consolidando-se a função disciplinar da prisão (Foucault, 2024).

As práticas de vigilância, também se refletem na hierarquização interna dos detentos, criando-se maneiras de regulação e controle entre os próprios presos. O conhecimento de que estão sendo constantemente observados, combinado com regras rígidas de convivência, incentiva a adaptação comportamental, pois faz com que os aprisionados participem, ainda que indiretamente, da manutenção da disciplina. Dessa maneira, o presídio se torna não apenas espaço de confinamento, mas também de produção social e subjetiva (Costa, 2022).

O presídio, assim como outras instituições de controle, evidencia a dimensão estratégica do poder disciplinar na modernidade. Dessa

maneira, demonstra como a vigilância, a punição e a reclusão não servem apenas à punição, mas também à formação de indivíduos dóceis, obedientes e normatizados. Nesse sentido, os presídios configuram-se como espaços nos quais a autoridade institucional se exerce de maneira consecutiva, moldando-se corpos e almas, e consolidando-se práticas que perpetuam a lógica do controle social em diferentes esferas da vida coletiva (Franco; Vinuto; Vargas, 2023).

Além das técnicas de vigilância e do trabalho obrigatório, o presídio atua como espaço de reprodução de normas sociais hegemônicas, reforçando-se valores, hierarquias e expectativas sociais que vão além do controle imediato. Os detentos, ao internalizarem regras e procedimentos, não apenas se adaptam à rotina carcerária, mas também incorporam padrões de comportamento que refletem a disciplina imposta por toda a sociedade, transformando-se o cárcere em microcosmo da regulação social ampla (Santos, 2021).

Outro aspecto importante, é o efeito psicológico da vigilância constante. A percepção de que estão sendo observados, induz nos detentos a autocensura, meio de controle interno que reduz a necessidade de intervenção direta dos agentes penitenciários. Essa internalização da disciplina, característica do poder foucaultiano, evidencia que o presídio não funciona apenas como espaço de punição física, mas também como instrumento de formação de subjetividades conformistas (Goulart, 2023).

A relação entre detentos e agentes penitenciários também reforça a dinâmica disciplinar, criando-se relações assimétricas de poder que permeiam as esferas do cotidiano carcerário. Cada regra violada, cada observação do comportamento ou desvio identificado, serve para reafirmar a autoridade institucional e para consolidar o senso

de hierarquia, tornando-se a disciplina, parte da própria experiência vivida pelos detentos. Assim, a prisão se configura como espaço de socialização forçada, na qual a submissão não é apenas imposta, mas aprendida (Moreira; Caeiro; Dias-Trindade, 2020).

Desse modo, compreender o presídio como instituição de controle, permite refletir sobre a função política e social do encarceramento na modernidade. Mais do que isolar indivíduos, a prisão atua como mecanismo de normalização e docilização, demonstrando-se que, a vigilância e a disciplina são tecnologias de poder que se estendem além dos muros do cárcere, moldando-se comportamentos e subjetividades de forma estruturante. Nesse sentido, estudar o presídio sob a perspectiva do poder disciplinar possibilita identificar como a sociedade regula, hierarquiza e perpetua as normas de modo sutil, mas persistente.

4. AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE A ESCOLA E O PRESÍDIO

A sociedade dos detentos não é apenas fisicamente comprimida, mas também psicologicamente, pois vivem na intimidade forçada, na qual o comportamento de cada indivíduo está sujeito tanto à fiscalização constante dos colegas quanto à supervisão dos administradores. Como explica Sykes (1997), ao ingressar na prisão, os direitos civis são suspensos e passa a utilizar uniforme. Dessa maneira, adentra a instituição em condições materiais de pobreza e recebe alguns objetos que o colocam acima da mera necessidade. O detento torna-se, portanto, ser semi-humano, organismo numerado, pois a prisão subjuga o indivíduo à autoridade da estrutura rígida e à rotina estrita (Giongo; Heidemann 2023).

O controle sobre os presos é bastante exercido, regulando-se os momentos da vida, levando-os a assimilar, em maior ou menor intensidade, a cultura carcerária. As atividades diárias são programadas minuciosamente, de acordo com normas superiores, e direcionadas para cumprir o objetivo oficial da instituição. O encarcerado passa pelo processo de deterioração da identidade, sendo assim, construída uma nova, o que implica a desadaptação à vida fora do cárcere e a conformidade com padrões e procedimentos institucionais. No convívio com colegas, agentes e funcionários, constrói experiências alinhadas aos costumes e práticas do encarceramento (Caetano, 2024).

A própria expressão facial inexpressiva, associada à gíria, permite ao aprisionado manipular aspectos do contexto e comunicar-se com os outros sem que os guardas percebam. Ninguém lhe ensina o código implícito, sendo a cautela essencial para a convivência. Nas atividades diárias, identifica a quem deve obedecer, observa e ouve, mas é prudente permanecer em silêncio. Para proteger-se, o indivíduo assume comportamentos e discursos esperados, desviando-se de valores e regras, utiliza máscaras, resiste discretamente e enfrenta confrontos necessários à sobrevivência. Os relatos revelam conformismo e resistência, que constituem “[...] a maneira que encontram para sobreviver às imposições do sistema” (Teixeira, 2006, p. 183).

A máscara e a duplicidade funcionam como mecanismos de proteção frente a normas absolutistas, permitindo-se que, a rotina seja tolerável sem gasto excessivo de energia no enfrentamento dos poderes instituídos. Assim, oferece refúgio seguro: permite existir e, como todos, esconder-se. A duplicidade utiliza astúcia e silêncio para criar espaços de liberdade simbólica, possibilitando-se resistência e

manutenção da sociabilidade: “Para não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, essa participação é perversa, sempre aleatória e perigosa” (Teixeira, 2006, p. 148). A autora denomina essa estratégia como identidade de camaleão, que não pode ser vista como sinal de fraqueza, mas como expressão de força, pois é por meio da camuflagem e da máscara que se consegue resistir e sobreviver.

Dessa forma, os indivíduos penalizados preservam-se como sujeitos, buscando-se, na resistência, aparentar conformidade com os valores institucionais. Mesmo diante de longas sentenças e rígidos mecanismos de controle, mantêm identidade, valores originais e perspectivas de vida e liberdade. A sobrevivência depende de dissimulação, autocontenção e, muitas vezes, da mentira. Por isso, é frequente que expressem avaliações positivas sobre o trabalho, as atividades e a própria escola (Xavier *et al.*, 2024).

A participação escolar, justifica-se pelo interesse em aprender, ocupar o tempo ou conquistar pareceres favoráveis em exames criminológicos que possam abreviar a permanência no cárcere. Mesmo sem compreender o papel histórico da escola e a função na construção da cidadania, o objetivo dos detentos é ‘seguir as regras da casa’, explorando-se alternativas para reduzir a pena ou obter benefícios, como transferência para regime semiaberto. Assim, é pertinente questionar: qual é a função da escola no sistema prisional? Que papéis desempenham os educadores nesse ambiente?

As respostas dos detentos sobre a escola variam: para alguns, representa ocupação mental com ‘coisas boas’; para outros, possibilidade de melhoria de vida em liberdade; e, há aqueles que

não reconhecem valor na instituição. Entre os encarcerados, existe a percepção de tempo perdido ou roubado de suas vidas, que os motiva a frequentar a escola. Essa experiência proporciona sair da cela, ocupar a mente e envolver-se em atividades produtivas.

Dessa maneira, a escola oferece contato com o mundo exterior, práticas e opiniões distintas do universo carcerário, carregado de símbolos criminais. Nesse sentido, constitui a alternativa de ocupação mental e resistência às pressões do sistema prisional, que reforçam comportamentos desviantes em vez de promover reintegração social. O isolamento representa a privação intensa da liberdade, sendo percebido como rejeição moral pela comunidade. Embora defendido como medida terapêutica, para o detento significa punição que aumenta a angústia (Adorno; Bordini, 1991).

No convívio escolar, os presos sentem-se livres, interagem com colegas de diversos pavilhões e professores de confiança. A perda da liberdade física é acompanhada de frustrações e inseguranças, pois sabem que serão testados por seus pares. A sala de aula oferece segurança, reduzindo-se o sentimento de desatualização provocado pelo isolamento. A escola permite resistência à perda de identidade, mantendo-os informados e preparados frente às transformações externas, como observa Goffman (1974).

A aprendizagem da leitura e escrita é essencial, conferindo-lhes autonomia, privacidade e capacidade de acompanhar processos criminais. Sem essas habilidades, dependem de terceiros, aumentando-se vulnerabilidades e riscos, pois “[...] quem pede, deve [...]” (José; Leite, 2020). A escola possibilita a defesa de direitos, construção de cidadania e acesso aos conhecimentos que ampliam expectativas de vida e liberdade futura.

Do ponto de vista pedagógico, os objetivos são concretos: alguns querem aprender leitura, escrita e cálculos; outros, aprofundar conhecimentos. Essa visão coincide com Mello (2017, p. 78), pois afirma que ensinar “[...] ler, escrever, calcular e transmitir conhecimentos básicos do mundo físico e social [...]” é útil às camadas populares, permitindo-lhes melhoria de vida, acesso a emprego e participação na cultura letrada.

Para homens encarcerados, essa expectativa é ainda maior, dado o contexto de vulnerabilidade. A educação não é onipotente, mas é fundamental manter otimismo quanto às possibilidades que oferece. Nesse sentido, Santos (2007, p. 105) afirma que: “[...] faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de acesso aos conhecimentos via escola, seja dentro ou fora da prisão”.

Assim sendo, a escola é um dos poucos locais de encontro entre detentos de diferentes pavilhões, visto que, contribui para a integração social. Frequentar a escola, pode ser visto como oportunidade de ascensão social e retomada de posições anteriormente ocupadas. Sendo destaca Brant (1997), presos iniciam precocemente o trabalho e têm a escolarização interrompida pela prisão, tornando-se útil o período educativo na instituição.

Assim, é necessário desenvolver a educação que permita conhecer o mundo e a si mesmo, capacitando-se o sujeito a atuar e transformá-lo. Embora compartilhe elementos com a educação externa, a escolarização prisional é abrangente, uma vez que, promove liberdade e esperança de mudança na realidade do cárcere. Nesse contexto, Saviani (2021, p. 41) destaca que a educação deve “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua

situação para intervir nela, transformando-a em direção à liberdade, comunicação e colaboração”.

Para os encarcerados, a liberdade é a meta suprema, o sonho e a motivação, pois Gadotti *et al.* (1992, p. 134) afirma que: “[...] a liberdade é a única força que move o preso”. Essa realidade deve ser considerada pelos educadores, lembrando-se que a educação possui limites e não deve ser responsabilizada por mudanças que extrapolam o alcance.

A escola, assim como o presídio, funciona como instituição de controle que organiza e regula comportamentos, moldando-se tanto os corpos quanto as subjetividades dos indivíduos. Para os alunos que não se adaptam às normas escolares, a experiência educacional pode assemelhar-se ao confinamento simbólico, em que a vigilância constante, a correção de condutas e a punição ou exclusão atuam como mecanismos de disciplinamento. Nesse sentido, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também internaliza regras e expectativas sociais, pois condiciona os estudantes a conformidades que refletem padrões institucionais amplos (Figueiredo, 2023).

Em consonância, técnicas comuns de disciplina, como a vigilância, a punição e a recompensa, presentes tanto nas prisões quanto nas escolas, demonstram como o poder se manifesta de forma sistemática. Nas salas de aula, registros de frequência, notas e avaliações funcionam como dispositivos que classificam, hierarquizam e controlam o desempenho dos estudantes. Assim como os detentos, os alunos assimilam as normas, aprendem a adequar os comportamentos e experimentam pressões para se conformar às expectativas externas, revelando-se a lógica de poder

que transcende os espaços institucionais específicos (Saraiva; Mattos; Andreatta, 2023).

As relações entre escola e presídio, mostram que o disciplinamento é também processo de produção de subjetividades. Na escola, os alunos são moldados para se comportar de maneira previsível e obediente, enquanto no presídio os detentos são submetidos a rotinas rígidas que visam reduzir a resistência e assegurar o controle. Em ambos os contextos, a formação de identidades é mediada pelo exercício do poder: alguns se conformam, outros resistem, e muitos aprendem a navegar entre obediência e estratégias de adaptação para preservar autonomia e dignidade (Santana, 2023).

O controle exercido em escolas e prisões, evidencia como instituições distintas compartilham estratégias de regulação comportamental, reforçando-se a internalização de normas sociais. A disciplina não se limita à correção de comportamentos específicos, mas atua na formação de hábitos, atitudes e valores que perpetuam hierarquias e desigualdades. Assim, o poder institucional é tanto educativo quanto punitivo, criando-se espaços, nos quais os indivíduos aprendem a se autogerir de acordo com padrões estabelecidos, ainda que nem sempre conscientes da submissão (Saraiva; Mattos; Andreatta, 2023).

As relações de poder entre escola e presídio também refletem estruturas amplas da sociedade, nas quais hierarquia, vigilância e controle são naturalizados. A escolarização, ao condicionar o comportamento e a aprendizagem, prepara indivíduos para aceitar regras sociais e econômicas vigentes, enquanto o cárcere reforça mecanismos de exclusão e conformidade obrigatória. Dessa forma, ambas as instituições funcionam como microcosmos de poder,

transmitindo-se valores e normas que moldam comportamentos e perpetuam a ordem social (Duarte *et al.*, 2024).

Portanto, analisar a escola e o presídio sob a perspectiva do poder disciplinar, evidência que educação e punição não são fenômenos opostos, mas complementares na regulação de indivíduos. Enquanto a escola oferece oportunidades de aprendizagem e formação cidadã, também exerce controle, produz subjetividades e estabelece limites de conduta. O presídio, por sua vez, concentra a coerção física e simbólica de forma explícita. A compreensão dessas relações, permite identificar continuidades e diferenças nas técnicas de disciplina, bem como refletir sobre o impacto das práticas na constituição de identidades e na reprodução das estruturas de poder na sociedade.

5. RESISTÊNCIA E SUBJETIVIDADE

O exercício da disciplina e do controle em instituições como escolas e presídios não se limita à vigilância física, mas atua também sobre os comportamentos, pensamentos e identidades dos indivíduos. Tanto na escola quanto no cárcere, os corpos e as subjetividades são moldados por normas, rotinas e expectativas que regulam as ações e induzem conformidade. Nesse contexto, compreender como os sujeitos respondem a essas imposições, torna-se essencial para analisar a produção de identidades, a internalização de regras e a possibilidade de resistência frente às estruturas de poder que buscam uniformizar comportamentos e limitar a autonomia (Pavini, 2021).

A resistência surge como elemento importante nesse cenário, pois oferece caminhos para que indivíduos contestem, negociem e

redefinem as formas de disciplinamento que lhes são impostas. Seja por meio da apropriação crítica do conhecimento, da expressão de experiências pessoais ou da construção de estratégias de sobrevivência, a resistência permite afirmar subjetividades e preservar autonomia, mesmo em contextos marcados pela vigilância e pelo controle. Dessa forma, analisar a resistência no ambiente escolar e prisional, revela não apenas a capacidade de subversão das normas, mas também o potencial de transformação das relações de poder e da própria identidade dos sujeitos (Rettich, 2021).

O processo educativo no interior das prisões, integra a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de educação básica - avanço consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Essa modalidade passou a ser reconhecida pelas especificidades, pois atende pessoas jovens, adultas e idosas que desejam retomar os estudos a qualquer momento.

Nessa perspectiva, a conquista permitiu direcionar o olhar para aqueles sujeitos da EJA que não tiveram ou interromperam as trajetórias escolares, reproduzindo-se histórias de negação coletiva e familiar de direitos. A compreensão do enraizamento dessa negação na formação da identidade coletiva, social e popular, fortalece as bases dessa modalidade, indicando-se que, não se trata apenas da oferta individual de oportunidade perdida, mas da luta histórica pelo direito e pela dignidade negada desde a formação do Brasil (Santos, 2022).

Ao educador, compete desenvolver estratégias emancipatórias que articulem os objetivos trazidos pelos sujeitos que retornam aos

bancos escolares, possibilitando-se, sobretudo, a desconstrução de estereótipos (incapacidade, falta de inteligência, impossibilidades de ser, saber e poder), que essas pessoas carregam ao longo das vidas. Nesse sentido, a EJA não deve ser recorte da educação regular ou a mera reprodução da educação hegemônica e bancária, que ignora os processos de vida desses sujeitos (Garcia *et al.*, 2024; Freire, 2014).

Portanto, a EJA nas prisões não consiste em depositar nos alunos a crença de liberdade, mas em assegurar a horizontalidade dos sujeitos em sala de aula (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021), no processo constante de diálogo, compreendendo-se que, não se trata da simples transferência de conhecimento, mas do processo de problematização e conscientização dialética (Freire, 2019). Logo, valoriza-se o saber popular como expressão política de si mesmo, conforme a concepção ético-política, que reconhece os saberes, histórias, verdades e realidades dos sujeitos (Soares; Thiengo; Carmo, 2021; Paludo, 2015; Freire, 2014).

Essa perspectiva educativa, é ainda relevante, considerando-se que, estruturas de opressão não permitem que as vozes sejam escutadas, nem espaços de articulação da diversidade. Em contextos em que a repressão e a invisibilização são intensas, reproduzir o ensino regular equivale a compactuar com projeto de extermínio epistêmico dessa população, submetida à violência cotidiana e à violação dos direitos humanos (Garcia *et al.*, 2024; Ribeiro, 2021; Rodrigues, 2020), comparável à escravidão imposta às pessoas negras no Brasil colonial.

Diante disso, as narrativas que rompem com a perspectiva meritocrática e apresentam a luta pelo reconhecimento, iniciada na experiência concreta de desrespeito, no processo de humanização,

libertação e emancipação que expressa a dignidade humana como princípio fundamental (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). O resgate da história de vida, possibilita torná-los presentes e vivos (Arfuch, 2016), preservando-se os registros sensíveis da identidade (Garcia *et al.*, 2024) e permite a enunciação dos sujeitos no reconhecimento de seus saberes, experiências e conhecimentos.

Consequentemente, narrar-se no cárcere como sujeito, constitui passo importante para a escola inclusiva. O trabalho com narrativas anuncia a luta pela vida, ressignificando-se memórias, antes marcadas pela desvalia e promovendo-se autoestima, autoconhecimento, emancipação e formação de subjetividades críticas (Ribeiro, 2021; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Arfuch, 2016). A existência humana não pode permanecer muda, pois o mundo pronunciado retorna com problematizações. Assim, os sujeitos se constroem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão (Freire, 2014).

Desse modo, trazer experiências para o espaço pedagógico, permite que os indivíduos se percebam construtores de conhecimento e não meros receptores passivos de teorias alheias, que ignoram a realidade vivida e os mantêm excluídos, invisibilizados e subjugados. A metodologia baseada em narrativas é, portanto, caminho de resistência, pois oferece compreensão das experiências carcerárias como múltiplas e formadoras, e não como determinantes, permitindo-se narrar e reinterpretar a própria história, transformando-se o que parecia imutável (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Garcia, 2024).

Dessa maneira, cicatrizes são marcas da trajetória, mas não o centro da existência. Considerá-las como foco, restringe a voz do sujeito e

rouba a possibilidade de resignificação, enquanto narrar vivências pessoais, possibilita pertencimento e agência, ao invés de exclusão. Nesse contexto, Freire (2014) defende que educadores progressistas devem partir do momento vivido pelo educando, reconhecendo-se a experiência, para conscientizar sobre a opressão e promover transformação das situações sociais, econômicas e culturais (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021).

Portanto, narrativas revelam que pessoas em cárcere, são sujeitos falantes em relação horizontal com pares, e não meros objetos definidos por crimes cometidos (Garcia *et al.*, 2024; Ribeiro, 2021). O ato de narrar permite que se tornem autores da própria história, pois rompe com a perspectiva do 'como me veem' para 'como verdadeiramente eu sou', recuperando-se histórias silenciadas e afirmando-se a identidade, mesmo diante de modelos sociais desumanizantes (Correia, 2023),

As narrativas possibilitam resignificar experiências, reconhecer demandas formativas, referências culturais e matrizes sociais dos sujeitos, promovendo-se interpretação crítica do passado e intervenção no presente. Esse processo transforma trajetórias lineares em múltiplas identidades e permite a descoberta de si mesmo (Correia, 2023). A consciência crítica, gera liberdade de escolha, ao invés de subjugação, promovendo-se transformação de alunos e professores no diálogo de vozes múltiplas (Freire, 2014; Duarte, 2023).

Conseqüentemente, narrativas possuem efeito metamórfico para quem escreve e lê. Ao narrar experiências históricas de pessoas negras escravizadas, por exemplo, rompe-se com a visão do 'outro' que descreve segundo perspectivas externas, promovendo-se

complexidade e autenticidade. Assim, essas narrativas constituem escolha pedagógica que desafia o eurocentrismo e a homogeneização do conhecimento, valorizando-se experiências diversas como ato político (Garcia *et al.*, 2024).

Portanto, é essencial que a escola não reproduza apenas conhecimentos alheios, que formam bons leitores, mas que crie espaço para problematização crítica, construção de conhecimento a partir da história de vida dos alunos e diálogo sobre a realidade vivida, incorporando-se a palavra da dor e da luta. Ouvir essas narrativas, permite compreender a exclusão, a opressão e a precariedade, ressignificando-se a experiência de marginalização e transformando-se a cultura periférica em espaço de afirmação crítica (Hooks, 2013; Duarte, 2023).

Ao narrar as experiências, os alunos privados de liberdade revelam a complexidade das relações sociais e econômicas, desmistificando-se rótulos de ‘monstros’ e possibilitando-se novas escolhas, pois supera situações-limite que impedem a realização plena da humanidade (Bueno, 2021). O reconhecimento do direito do aluno em cárcere de afirmar a identidade e protagonizar a história, transforma-o de objeto em sujeito, promovendo-se liberdade, dignidade e a possibilidade de reconstrução de sua vida (Garcia *et al.*, 2024; Freire, 2014; Hooks, 2013).

Mesmo quando silenciado, o sujeito privado de liberdade “[...] escreve mentalmente sua vida [...]” (Correia, 2023, p. 3). Ouvir e pensar essas palavras ativa o protagonismo do indivíduo, rompendo-se o ciclo de internalização da opressão desumanizante e permitindo-lhes o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia; ou seja, a liberdade não se esgota no plano físico:

mesmo em espaços de restrição, a subjetividade se reinventa, visto que, produz resistências internas que questionam a opressão e preservam a potência do humano. Essa perspectiva valoriza o protagonismo e a emancipação do sujeito, reafirmando-se o papel da escuta e da valorização da experiência individual, como meios de humanização e transformação social.

A resistência no ambiente escolar e prisional, manifesta-se de maneiras sutis e estratégicas, permitindo-se que os indivíduos preservem a autonomia frente às imposições institucionais. Do mesmo modo que os detentos utilizam a máscara e a duplicidade para sobreviver às regras rígidas do presídio, os alunos que não se adaptam às normas escolares encontram formas de contestar, questionar e negociar limites, seja por meio de posturas, expressões, escolhas de aprendizagem ou construção de vínculos com professores e colegas. Essas estratégias permitem escapar parcialmente do controle totalizante das instituições, reafirmando-se a presença como sujeitos ativos (Rossato, 2023).

Nesse sentido, a resistência pode se expressar por meio da apropriação crítica do conhecimento, da produção de narrativas próprias ou do engajamento em práticas que não se limitam à obediência cega às regras. Ao desafiar discretamente normas impostas, os indivíduos afirmam a capacidade de decidir e de interagir de acordo com princípios próprios, mesmo em contextos de disciplina intensa. Esse exercício de autonomia não apenas preserva a identidade, mas também possibilita a reconstrução de trajetórias pessoais e a resistência às formas de subjetivação normativa (Strieder, 2022).

No cárcere, o ato de narrar a história constitui a forma de resistência que rompe com a estigmatização e a marginalização social. No ambiente escolar, processos similares ocorrem quando alunos problematizam conteúdos, questionam práticas pedagógicas ou expressam as experiências e saberes culturais. Tanto no presídio quanto na escola, a resistência é mecanismo de afirmação da subjetividade, permitindo-se que os indivíduos se vejam como agentes capazes de transformar a própria realidade, apesar das restrições institucionais e da vigilância constante (Moura, 2024).

A resistência também atua como ferramenta de subversão das estruturas de poder amplas da sociedade. Ao desafiar normas escolares e regras carcerárias, os sujeitos expõem contradições e limitações do sistema, revelando-se que o controle e a disciplina são socialmente construídos e passíveis de negociação. Dessa forma, a resistência é não apenas individual, mas também política, evidenciando-se desigualdades, injustiças e a necessidade de transformações estruturais que ultrapassam o espaço imediato da escola ou do presídio (Santos, 2022).

Além disso, a resistência promove a valorização de saberes e experiências historicamente marginalizadas. Ao reconhecer a própria história e a coletividade à qual pertence, o sujeito questiona padrões hegemônicos de conhecimento e comportamento, desenvolvendo-se consciência crítica e fortalecendo-se a capacidade de intervenção no mundo. Esse movimento de ressignificação, possibilita o rompimento com processos de dominação e a construção de identidades que não se limitam às expectativas institucionais, mas refletem autonomia e dignidade (Malanchen, 2021).

Sendo assim a resistência frente às relações de poder da escola e do presídio, transforma a experiência educativa e carcerária em espaço de emancipação. A resistência não se limita à contestação das regras, mas se configura como prática de liberdade, de autoconhecimento e de afirmação da cidadania. Nesse sentido, os sujeitos que aprendem a questionar, problematizar e narrar as trajetórias, exercem agência crítica, desafiando-se o *status quo* e propondo-se novas possibilidades de ação em contextos historicamente marcados por controle, vigilância e disciplina (Marcon, 2022).

A resistência também se manifesta por meio da criação de espaços coletivos de aprendizagem e trocas de experiências, nos quais os sujeitos constroem saberes compartilhados e fortalecem vínculos comunitários. No contexto escolar, atividades colaborativas e projetos que valorizam a diversidade cultural permitem que alunos desenvolvam empatia, solidariedade e consciência crítica sobre as desigualdades sociais. No ambiente prisional, grupos de estudo, rodas de conversa e oficinas culturais, possibilitam a reconstrução de laços sociais e a formação de redes de apoio, fundamentais para a reconstrução de identidades e autoestima dos participantes (Rossato, 2023).

Outra dimensão relevante da resistência, refere-se à capacidade dos indivíduos de reinterpretar regras e normas de maneira estratégica, transformando-se limitações em oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal. Tanto na escola quanto no presídio, essa reconfiguração das normas não significa desobediência direta, mas adaptação crítica que permite aos sujeitos manterem autonomia, criatividade e protagonismo frente às estruturas disciplinares. Esse exercício de agência, evidencia que, mesmo em contextos de

controle intenso, o poder não é absoluto e está sempre sujeito à negociação (Bazza, 2022).

Finalmente, a resistência contribui para a construção da perspectiva ética e política de educação e reintegração social. Ao estimular práticas que valorizam a voz, a experiência e a história de vida de cada indivíduo, os sujeitos aprendem a reconhecer direitos, questionar injustiças e atuar como agentes transformadores nas comunidades. Nesse sentido, a resistência transcende o âmbito pessoal, promovendo-se mudanças coletivas e fortalecendo-se o potencial de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social, seja no ambiente escolar, seja no contexto prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destacou que tanto a escola quanto o presídio funcionam como instituições de poder disciplinar, nas quais a vigilância, a punição e a recompensa estruturam comportamentos e moldam subjetividades. Na escola, essas práticas se manifestam de maneira sutil, por meio de registros de frequência, avaliações, câmeras de segurança e plataformas digitais, enquanto no presídio a disciplina é explícita, utilizando-se o confinamento físico, trabalho obrigatório, rotinas rígidas e monitoramento constante dos detentos. Observou-se que, em ambos os contextos, o poder disciplinar não se limita a controlar condutas externas, mas atua sobre a formação de identidades, a internalização de normas e a construção de subjetividades, de modo que os indivíduos aprendem a se adequar às expectativas institucionais e sociais, mesmo que de maneiras distintas, dependendo-se do grau de conectividade da instituição em que estão inseridos.

A escola e o presídio compartilham estratégias de classificação, hierarquização e monitoramento, sendo que, no ambiente escolar, os estudantes são avaliados por desempenho acadêmico e comportamento, enquanto no presídio, os detentos são observados pelas rotinas diárias, trabalho e relações sociais. Em ambos os casos, a disciplina atua para consolidar a ordem institucional e preparar os indivíduos para a conformidade social. Dessa maneira, os revelaram a presença de formas de resistência e contracondutas nos sujeitos, demonstrando-se que o poder disciplinar não é absoluto. Estudantes e detentos desenvolvem estratégias para preservar autonomia, identidade e agência, como o exercício do pensamento crítico na escola e a 'identidade de camaleão' no cárcere, permitindo-se que os indivíduos negociem normas e busquem espaços de liberdade mesmo em contextos de intensa vigilância.

A análise evidencia que, a disciplina possui dimensões pedagógicas e normativas. Na escola, a internalização de regras e padrões de comportamento prepara os alunos para aceitar hierarquias sociais e econômicas, enquanto no presídio, a disciplina busca reeducar e conformar os detentos, utilizando-se mecanismos que reforçam desigualdades e marginalização. As implicações da pesquisa, apontam que a compreensão das relações entre escola e presídio contribui para analisar como o poder institucional molda identidades e comportamentos, influenciando-se o desenvolvimento social e a percepção de liberdade. Essa compreensão, permite refletir sobre os limites da educação formal e da punição, bem como sobre o impacto da vigilância na formação de cidadãos críticos e autônomos.

Outro aspecto relevante identificado, é a influência das tecnologias digitais no exercício da disciplina. Plataformas educacionais e

ferramentas de monitoramento ampliam a capacidade de controle tanto na escola quanto em instituições prisionais, pois coleta dados sobre desempenho, comportamento e hábitos, reforçando-se a necessidade de análises sobre ética, privacidade e autonomia dos sujeitos. A pesquisa também destacou que, as tecnologias podem ser usadas de forma pedagógica, mas carregam implícita a lógica de vigilância e regulação, criando-se novos desafios para o exercício da liberdade e do protagonismo dos estudantes e detentos.

As práticas de resistência observadas indicam que, mesmo em contextos de forte controle, os sujeitos encontram maneiras de preservar a subjetividade. No presídio, a construção de estratégias de sobrevivência e a manutenção de redes de solidariedade permitem enfrentar a opressão cotidiana, enquanto na escola, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade emerge como forma de contornar o padrão de normas e hierarquias. Esses mecanismos revelam a capacidade humana de adaptação e renegociação das regras, mostrando-se que, o poder disciplinar é dinâmico e sujeito a confrontos e negociações.

A análise comparativa entre escola e presídio, também aponta que ambos os espaços compartilham funções sociais e educativas, ainda que de maneiras diferentes. A escola prepara o indivíduo para a vida em sociedade, pois condiciona comportamentos e reforça normas, enquanto o presídio aplica a disciplina de forma coercitiva, moldando-se identidades e induzindo-se obediência.

Nesse sentido, a pesquisa reforça a noção foucaultiana de que o poder disciplinar se manifesta não apenas na coerção física, mas na capacidade de produzir sujeitos dóceis, obedientes e normatizados,

internalizando-se regras e padrões de conduta que se estendem além das instituições específicas.

O estudo comprovou também, a importância de repensar políticas educativas e carcerárias, buscando-se estratégias que conciliem disciplina, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. No ambiente escolar, é fundamental promover metodologias que estimulem autonomia e pensamento crítico, ao passo que no presídio, a educação deve ser compreendida como instrumento de reintegração social e de fortalecimento da cidadania. A integração dessas perspectivas, possibilita a visão mais sobre os efeitos do poder disciplinar na vida dos indivíduos e sobre a necessidade de práticas que valorizem a dignidade e a subjetividade.

Assim, as implicações para pesquisas futuras, incluem a análise das relações de poder em contextos híbridos, como a educação a distância, plataformas digitais de ensino e regimes semiabertos, investigando-se como essas modalidades ampliam ou modificam a disciplina e o controle social. Também se sugere o aprofundamento da compreensão das estratégias de resistência, analisando-se como sujeitos negociam normas, preservam autonomia e constroem identidades, mesmo em ambientes altamente regulamentados. Conseqüentemente, os estudos podem fornecer subsídios para políticas públicas equitativas, e para práticas educativas e carcerárias humanas.

O entendimento das relações entre escola e presídio à luz da filosofia de Foucault (2024), permite identificar continuidades e divergências nas técnicas de disciplina e controle social. Enquanto a escola atua de forma preventiva e educativa, moldando-se comportamentos e preparando-se os indivíduos para a sociedade, o

presídio aplica a disciplina de maneira corretiva e coercitiva. Essa análise evidencia que educação e punição não são opostas, mas complementares no exercício do poder, reforçando-se a necessidade de refletir sobre os impactos dessas instituições na formação de identidades, na internalização de normas e na reprodução das estruturas de poder na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil-Problemas e desafios. **Revista Usp**, n. 9, p. 65-78, 1991. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/25549. Acesso em: 31 mar. 2026.

AGUIRRE, Carlos. História das prisões coloniais brasileiras. **Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n. 2, p. 30–50, 2009.

ALVAREZ, F. **Influências positivistas na execução das penas no Brasil.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 9, n. 18, p. 227-244, 2016. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18077>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BAZZA, Adéli Bortolon. O professor em discurso: subjetividade e poder. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 20–43, 2022. DOI: [10.14393/HTP-v4n1-2022-64038](https://doi.org/10.14393/HTP-v4n1-2022-64038). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/64038>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRANT, Anamaria. Educação e reintegração social de detentos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 18, n. 62, p. 33–50, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, James Nogueira. **Concepções docentes na educação de jovens e adultos em uma unidade prisional no sul de minas gerais.** 2021. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Sul Minas. Varginha: MG, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2354>. Acesso em 31 mar. 2026.

CAETANO, Renata Fantin; RODRIGUES, Raphael Silva. A biopolítica sobre a docência prisional: entre a segurança e a educação. **Misión Jurídica**, v. 17, n. 27, p. 81-93, 2024. Disponível em: <https://www.revistamisionjuridica.com/a-biopolitica-sobre-a-docencia-prisional-entre-a-seguranca-e-a-educacao/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

CHIES, Luiz Antonio. Ressocializar: ambiguidades e inadequações de uma noção para a questão penitenciária. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 11, 2024. Disponível em: <https://revistareed.emnuvens.com.br/reed/article/view/866>. Acesso em: 31 mar. 2026.

CORREIA, Fernanda Bispo. **Narrativas de sobreviventes ao cárcere e suas aprendizagens biográficas.** (Tese de Doutorado). Sergipe: UFS, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19015>. Acesso em: 31 mar. 2026.

COSTA, Jemerson Willis Alves da. **Dispositivos de controle e as práticas de ressocialização dentro do cárcere.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Bragança: UFP, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/11dd650f-d599-4a63-bf19-4e3350d1a9b2/content>. Acesso em: 31 mar. 2026.

DUARTE, Alisson José Oliveira *et al.* Adentrando as muralhas de uma escola de unidade prisional: por uma educação emancipadora possível. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e6141199-e6141199, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6141>. Acesso em: 31 mar. 2026.

DUARTE, Samuel Correa. **A luta contra-hegemônica pela educação do campo no Brasil.** Educação: dilemas contemporâneos. 16ª edição, Nova Xavantina: Pantanal Editora, p. 27-37, 2023. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2023/educacao-dilemas-contemporaneos-volume-xvi/ebook.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FIGUEIREDO, Jakes Charles Andrade de; PANIAGO, Maria Cristina Lima. A educação prisional em presídio federal: os desafios dos professores diante dessa realidade. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 155-176, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1798>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2024.

FRANCO, Túlio Maia; VINUTO, Juliana; VARGAS, Joana Domingues. Quando a segurança é a prioridade: Práticas de gestão em instituições híbridas de interface com a prisão. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. spe5, p. e56652, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dilemas/a/Hc5wVrVCrWJ5hFCrjjTBLsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Marinaide; MENEZES, Anderson; CAVALCANTE, Valéria Campos. Pedagogia da resistência: implicações teórico-práticas sob a ótica freireana. **Debates em Educação**, v. 13, p. 100-124, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12112>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FURTADO, Samuel Sã Rosário de Lima. Panoptismo: o poder da vigilância. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior**, v. 13, n. 1, p. 13-13, 2021. Disponível em: <https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/792>. Acesso em: 16 mar. 2026.

GADOTTI, Moacir; Estado e educação popular. **Educação de Adultos em São**, p. 44-45, 1992. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3418f9c7-9d02-4db4-ba47-cfecf88cc84d/content>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GARCIA, Gehysa Lago; BOMFIM, Vanessa Martins Farias Alves; SOUZA, Rodrigo Matos de. As narrativas (auto) biográficas como Pedagogia de Resistência. *In*: **VIII Encuentro Latinoamericano de**

Metodología de las Ciencias Sociales 22-24 de noviembre de 2023

Salto, Uruguay. Desigualdades, territorios y fronteras: desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/50475/1/EVENTO_Narrativas%28auto%29biogr%C3%A1ficasPedagogia.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

GIONGO, Sandro Luiz; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Valores e práticas em uma escola na prisão: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e5132061-e5132061, 2023. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5132>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOULART, Felipe Alves. Do poder disciplinar de Foucault à questão penitenciária: aportes sobre a especificidade prisional brasileira. **Captura Crítica: direito, política, atualidade**, v. 12, n. 2, p. 237-258, 2023. Disponível em:

<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacritica/article/view/6168>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Educação básica em prisões no Brasil: entre avanços e

desafios. **Revista Brasileira de Execução Penal**, v. 1, n. 1, p. 33-58, 2020. Disponível em: https://rbepsenappen.mj.gov.br/index.php/RBEP/pt_BR/article/view/Artigo2. Acesso em: 31 mar. 2026.

KOERNER, Andrei. Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 205-242, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/7cmSNSzCTfpgkDC4xWwr3vQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

LIMA, Marcos Melo de. **Os projetos de reforma prisional no século XIX e o caso (fracassado) da Cadeia Pública de São Luís (1856-1889)**. (Tese de Doutorado). São Luís: UFMA, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/search/results?sort=year&filter%5B%5D=dc.subject.eng.fl_str_mv%3A%22Empire%22&filter%5B%5D=dc.subject.eng.fl_str_mv%3A%22Prison+Reform%3B%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields. Acesso em: 31 mar. 2026.

LÔBO, Daniella Couto. Michel Foucault: biopolítica e a escola hoje. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, 10 Dez 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15642>. Acesso em: 31 mar 2026.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *In: Colloquium Humanarum*. 2021. p. 123-132. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 31 mar. 2026.

MARCON, Telmo; SCOLARI, Adriel; MEZADRI, Neri José. Educação para a Democracia no contexto neoliberal: contribuições da Universidade para superar a subjetividade concorrencial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658379>. Acesso em: 31 mar. 2026.

MELGAÇO, Lucas De Melo. Estudantes sobre controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. **Revista O Social em Questao**, n. 27, p. 193-212, 2012. Disponível em: https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/82697184/Osocial27_Sec_a_o_Livre_Melgac_o1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

MELO, Felipe Athayde Lins de. **A burocracia penitenciária**: estudo sobre a configuração da gestão prisional no Brasil. Brazil Publishing, 2020.

MIRANDA, Halanna Silva. **Gestão no presídio**: modos de subjetivação na privação de liberdade. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6048>. Acesso em: 31 mar. 2026.

MONTEIRO, Leonardo Henrique Brandão. (In)disciplina e visibilidade: considerações sobre ambiguidades e tensões no ambiente escolar. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 176-192, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/51239>. Acesso em: 31 mar. 2026.

MOREIRA, José António Marques; CAEIRO, Domingos; DIAS-TRINDADE, Sara. **Educação, formação e transformação digital em**

estabelecimentos prisionais. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/b45294dc-79f1-48a5-9b15-ee9e8720a677>. Acesso em: 31 mar. 2026.

MOURA, Rodrigo Milhomem. Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral: identidades e resistências docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e5866-e5866, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/PBvP7VBX8fXCNYnfFGJz4BG/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

OLIVEIRA, Elenice Maria et al. Contribuições do pensamento de Michel Foucault para a educação: o poder disciplinar. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, v. 3, n. 4, p. 68-80, 2023. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/journal/dialogosplurais/article/63c33a51a95395230914ada6>. Acesso em: 31 mar. 2026.

PAGANO, Thaís. **Novos desafios para o serviço social:** uma análise sobre o poder disciplinar a partir de Michel Foucault. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23660>. Acesso em: 31 mar. 2026.

PALHARES, Cinthia Rodrigues Menescal. **Cada pena a seu tempo:** o monitoramento eletrônico como sanção no direito penal brasileiro. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/9278/1/Cinthia%20Menescal%20_%20FINAL.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedex**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

PAVINI, Renan; CICOTTE, Luiz Guilherme Nunes. Transgressão, resistência, subjetividade e arte em Foucault. **Natureza Humana-Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, v. 23, n. 2, p. 179-190, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302021000200013. Acesso em: 31 mar. 2026.

PEDROSO, Ricardo. **Prisões e iluminismo penal no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. Governamentalidade na escola: relações de poder na docilização dos corpos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 29-44, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15896>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RETTICH, Juliana Silva. **Cartografia das forças criativas de resistência**: escola e universidade como espaço de embate. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17181>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RIBEIRO, Ana Maria Bandeira. **Educação prisional**: sua importância e possibilidade na ressocialização de pessoas em privação de liberdade. (Trabalho de Conclusão de Curso). Goiás: PUC, 2021.

Disponível em:
<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2821>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

RODRIGUES, Kerolaine Aparecida Oniesko; RAIMUNDO, Jerry Adriano. Mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático na educação. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 21, p. 59-71, 2021. Disponível em:

<https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/452>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

RODRIGUES, Wallace. Humanização pela via das literaturas de resistência na educação escolar. **Revista InterteXto**, v. 13, n. 2, p. 212-230, 2020. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/4756>. Acesso em: 31 mar. 2026.

ROSA, Antonio Henrique. A violência invisível no pedagógico do escolar na atualidade: contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a educação. **Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 1, p. 350-368, 2022. Disponível em:

<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/842>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 36, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84710>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTANA, Nathália Lausch. **Socialização política no contexto da educação prisional**: a importância da escola para a construção de

uma cultura política democrática. (Trabalho de Conclusão de Curso). Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258947>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTOS, Luciana. Subjetividade e identificações no contexto escolar: laços sociais e exclusões diante do ideal de excelência escolar. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 12, p. 36-49, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7285>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. *In*: ONOFRE, E. M. C., ed. A educação escolar entre as grades [online]. **EdUFSCAR**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, pp. 93-109. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vk5yj/pdf/onofre-9788576003687-06.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTOS, Thamires Pereira dos. **A educação de jovens e adultos em privação de liberdade**: reflexões a partir da perspectiva do gestor de um presídio na Bahia. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Alagoas: UFAL, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/7972>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SARAIVA, Emerson Sandro Silva; MATTOS, Maria Almerinda de Souza; ANDREATTA, Elaine Pereira. Universidade e escola em prisões: diálogos e reflexões da formação em serviço de docentes. **EDUCERE-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 1, p. 138-156, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/9404>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2021.

SILVA, Ítalo Leandro da. **A cura em Foucault: uma leitura de vigiar e punir**. (Dissertação de Mestrado). Londrina: UEL, 2024.

SOARES, Marcelo Chaves; THIENGO, Edmar Reis; CARMO, Bougleux Bomjardim da Silva. (Orgs.). **Manifestos pela educação: práticas pedagógicas e políticas públicas no cenário brasileiro**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOUZA, Vinícius Reversi de. **O conceito de poder em Michel Foucault**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Campinas: PUC, 2024. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/items/82313cc1-35e9-475d-8f2c-672152f2f2a7/full>. Acesso em: 31 mar. 2026.

STRIEDER, Roque; SILVA, Andrerika Vieira Lima. Escolas Cívico-militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 59, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27409>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SYKES, Gresham. **The society of captives**. A study of a maximum security prison. Princeton: Universidade de Michigan, 1997.

TEIXEIRA, Alessandra. **Do sujeito de direito ao estado de exceção: o percurso contemporâneo do sistema penitenciário brasileiro**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19032007-132607/pt-br.php>. Acesso em: 31 mar. 2026.

VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. A vigilância e o adestramento no “Conto de escola” de Machado de Assis. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15528>. Acesso em: 31 mar. 2026.

VIANNA, Túlio. **Transparência pública, opacidade privada**: o direito como instrumento do poder na sociedade de controle. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007.

VIEIRA, Rosangela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/233>. Acesso em: 31 mar. 2026.

XAVIER, Mirella Torres da Costa *et al.* **O espaço escolar no território prisional**: a Escola Paulo Freire e a educação de sujeitos privados de liberdade no Complexo Penitenciário do Serrotão. (Trabalho de Conclusão de Curso). Campina Grande: UFCG, 2024. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/37183>. Acesso em: 31 mar. 2026.

¹ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Professor Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Acadêmico do Curso de Direito, do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), *campus* Cacoal-RO. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB/FFCLC). Licenciado em História (UNICV). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e

Oratória (CUBM). Especialista em História da Cultura Indígena e Afro-brasileira (FAMART). Especialista em Antropologia Brasileira (FAMART). Especialista em Direito Internacional (FACEO). Mestre em Linguística (UNIR). Mestre em Science in Legal Studies, Emphasis in International Law (MUST). Doutor em Ciências da Educação (UTIC).

Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Fez estágio pós-doutoral em Ciências da Educação (UFLO). Fez estágio pós-doutoral em Cartografia Social (UEMA). Professor permanente no PPGL-UNIR; PPGAgro-UNIR; ProfLETRAS-IFRO. Colaborador no ProfEPT-IFRO; PPGECCN-UNIR; PPGL-UNEMAT. Pesquisador associado ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PNCSA-UEA (Centro de Ciências e Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro - *Carmelita Nunes da Conceição 'CARMÉ'*). Atualmente coordena o *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* (NEABI-IFRO, *campus* Cacoal). Lidera o grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq-IFRO). Pesquisador na Web of Science Researcher iD: PQA-4188-2026. Escritor, músico e poeta. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5981621509153601> Bacharel em Educação Física (UNIME). Especialista em Gestão Esportiva (FACEI). Instrutor de Educação Física Militar do CFSD (Núcleo CIPEPOLO). Gestor Esportivo na Liga Desportiva de Lauro de Freitas. Instrutor de Desporto do Colégio da Polícia Militar da Bahia (Colégio Luiz Tarquínio). Faz parte da corporação da Polícia Militar do Estado da Bahia (PMBA). Especialização em andamento em ABA - Análise do Comportamento Aplicada (FIBE). Pesquisador no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PNCSA-UEA (Centro de Ciências e Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro - *Carmelita Nunes da Conceição 'CARMÉ'*). Faz parte do grupo de

pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq-IFRO) – orientado pelos pesquisadores Dr. Reginaldo Conceição da Silva (UEA) e o Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO). Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4892096472759905>. Bacharela em Direito (Universidade Estácio de Sá, FAP, RO). Faz parte do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (PDA-CNPq-IFRO), atua na linha *Direitos Humanos, Culturas, Saberes e Linguagens*. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/3384364718543854> Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLETRAS (UESB). Desenvolve atividades voltadas à formação linguística e ao aprimoramento do ensino de línguas. É também especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa (FACIG); em Língua Portuguesa e Linguística (FACIG) e em Literatura (UNIVERSO). Graduada em Letras Português/Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (1999). Atua como professora da rede pública estadual da Bahia, dedicando-se com ênfase ao ensino de Língua Portuguesa. Faz parte do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq, PDA-IFRO), contribuindo com estudos e reflexões voltados à prática docente e às questões da língua(gem). Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)