

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFFERSON ALBERNAZ RESENDE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)  
NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG  
1998 - 2011

UBERLÂNDIA – MG

2021

JEFFERSON ALBERNAZ RESENDE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)  
NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG  
1998 - 2011

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientador: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

UBERLÂNDIA – MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R433e Resende, Jefferson Albernaz, 1975-  
2021 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) [recurso eletrônico] :  
no Sistema Prisional de Uberlândia-MG 1998 – 2011 / Jefferson  
Albernaz Resende. - 2021.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7026>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047

JEFFERSON ALBERNAZ RESENDE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)  
NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG  
1998 - 2011

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Uberlândia, 26 de agosto de 2021

Banca Examinadora:

---

Sônia Maria dos Santos – Doutora em Educação (PPGED/FACED/UFU)

---

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - Doutora em Educação - ICHPo/UFU

---

Regina Celi Frechiani Bitte - Doutora em Educação - UFES

## **AGRADECIMENTOS**

**Sem uma base forte, qualquer trabalho humano se esvai. Agradeço imensamente às pessoas que formam essa base de apoio e confiança:**

**Professora Sônia Santos, que é uma especialista em lapidar pedras brutas (como eu), minha plena gratidão! Você me despertou para pesquisa e, certamente, colheremos muitos frutos!**

**Professora Norma Lúcia, que alegria poder contar com sua sabedoria!**

**Professoras Betânia Laterza e Regina Bitte, vocês são farol em alto mar!**

**Minhas amigas Fabiane, Maria Cristina e Vanessa, agradeço pelas vezes que puderam compartilhar das minhas dúvidas nesse trajeto.**

**Juliana Meza, tens toda a minha gratidão e todo o meu amor! Agradecendo a você, sei que estou levando essa gratidão a toda nossa família.**

**Minhas preces de agradecimentos a Deus, que é o autor de tudo.**

“O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”

(FREIRE, 2005, p. 95).

## RESUMO

O presente estudo constitui a pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de História e Historiografia, tem como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro e como enfoque as práticas de ensino ocorridas na cidade de Uberlândia-MG. O período definido para essa investigação tem como início o ano de 1998, que é significativo pois, nesse ano, foi inaugurada a Colônia Penal Professor Jacy de Assis, posteriormente renomeada para Presídio Professor Jacy de Assis. A instalação do primeiro presídio na cidade de Uberlândia poderia possibilitar o oferecimento de escolarização no sistema prisional, direito garantido na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que prevê educação escolar no sistema prisional. Como término o ano de 2011, pois em 29 de junho daquele ano foi sancionada a lei nº 12.433, que altera a LEP de 1984, permitindo que, através do estudo, o detento tenha direito à remição de pena. Nesse sentido, os objetivos centrais desse estudo foram investigar a história da EJA no sistema prisional; analisar as legislações relativas às práticas educativas voltadas para a EJA no sistema prisional brasileiro, mineiro e do município de Uberlândia no período estudado. Para tanto, buscamos entender historicamente o conceito de EJA e mapear as propostas e ações desenvolvidas para a EJA no sistema prisional no período de 1998 a 2011. Metodologicamente, para atender aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente à história da EJA no sistema prisional no Brasil, de Minas Gerais e de Uberlândia, bem como o levantamento da legislação que regulamentava a EJA no sistema prisional do período estudado, além do acesso ao Arquivo Público Municipal, onde usamos como referência o Jornal Correio. Por fim, optamos pela abordagem metodológica da micro-história, cuja importância é notável para o entendimento da EJA no sistema prisional da cidade de Uberlândia.

**Palavras-chave:** EJA, Prisão, História da educação prisional no Brasil, COVID-19, Uberlândia

## ABSTRACT

This paper aims at presenting a Master of Education's research in the History and Historiography areas. The main theme involves the Education Program for Youths and Adults (*Educação de Jovens e Adultos - in Portuguese*) inside the Brazilian Prison System, focusing on learning practices in the city of Uberlandia - Minas Gerais State. The following investigation includes the beginning of 1998 as the significant period of the inauguration of the Penal Colony Professor Jacy de Assis (*Colônia Penal Professor Jacy de Assis*), later named Professor Jacy de Assis Penitentiary (*Presídio Professor Jacy de Assis*). The construction of the first prison in the city of Uberlandia could enable to implement schooling inside such system, rights guaranteed by the Law of Penal Execution (*LEP*) Brazil nº 7.210, July 11th, 1984 which foresees school education for prisoners. At the end of the year 2011, on June 29th the Law nº 12.433 was approved, which altered the 1984 and the *LEP* might guarantee the inmate sentence reduction. Therefore, this thesis concerns mainly the investigation of the history of the Education Program for Youths and Adults in the prison system; also analysing the legislation regarding schooling practices related to such system in Brazil, Minas Gerais and Uberlandia City during the study period. For this reason, our paper seeks to comprehend historically the aforementioned program concepts and also map the proposals and developed measures from the period 1998 to 2011. Methodologically, a bibliographical research was carried out in order to achieve our goals, besides collecting law data referring to the regulation of the program during the research study period, and, in addition to that, accessing the Municipal Public Archive (*Arquivo Público Municipal*) for a documental approach, by using the Brazilian Newspaper *Jornal Correio* as reference. Furthermore, it was also taken into consideration a microhistory methodological approach, which has distinguished importance in order to have knowledge of the Education Program for Youths and Adults in the prison system of Uberlandia.

**Key-words:** Education Program for Youths and Adults, Prison, Prison Education history in Brazil, COVID-19, Uberlandia





## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2021/777, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[hh:mm]17:00	Hora de encerramento:	[hh:mm]20:00
Matrícula do Discente:	11912EDU023				
Nome do Discente:	JEFFERSON ALBERNAZ RESENDE				
Título do Trabalho:	"A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG - 1998 a 2011"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"História e perspectivas da formação de professores da educação básica"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Regina Celi Frechiani Bitte -UFES; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU; Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de](#)

[outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3005456** e o código CRC **0DFBD9A5**.

---

Referência: Processo nº 23117.057241/2021-51

SEI nº 3005456

## LISTA DE IMAGENS

<a href="#"><u>Imagem 1 - Nuvem de palavras das palavras-chave das teses e dissertações</u></a> .....	61
<a href="#"><u>Imagem 2 - Presidente do Brasil comenta sobre a população carcerária em rede social</u></a> .....	98
<a href="#"><u>Imagem 3 - O Panóptico</u></a> .....	107
<a href="#"><u>Imagem 4 - Uberlândia-MG</u></a> .....	123
<a href="#"><u>Imagem 5 - Casa da Cultura</u></a> .....	124
<a href="#"><u>Imagem 6 - 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública</u></a> .....	126
<a href="#"><u>Imagem 7 - Detento tenta fugir e fica “entalado”</u></a> .....	127
<a href="#"><u>Imagem 8 - Rebelião na cadeia</u></a> .....	131
<a href="#"><u>Imagem 9 - Rebelião na cadeia</u></a> .....	131
<a href="#"><u>Imagem 10 - Cadeia da 16ª DRSP</u></a> .....	134
<a href="#"><u>Imagem 11 - Cadeia da 16ª DRSP</u></a> .....	134
<a href="#"><u>Imagem 12 - Cela superlotada na 16ª DRSP</u></a> .....	136
<a href="#"><u>Imagem 13 - Cela superlotada na 16ª DRSP</u></a> .....	137
<a href="#"><u>Imagem 14 - Obras de construção do Presídio Jacy de Assis</u></a> .....	139
<a href="#"><u>Imagem 15 - Localização do Presídio Prof. Jacy de Assis</u></a> .....	143
<a href="#"><u>Imagem 16 - Lixão do Presídio Jacy de Assis</u></a> .....	144
<a href="#"><u>Imagem 17 - Crianças brincando no lixão</u></a> .....	145
<a href="#"><u>Imagem 18 - Delegado Ramon Tadeu Bucci -</u></a> .....	146
<a href="#"><u>Imagem 19 - Escola Estadual Paulo Freire</u></a> .....	151
<a href="#"><u>Imagem 20 - Presos rebelados sobre o telhado do Presídio Jacy de Assis</u></a> .....	151
<a href="#"><u>Imagem 21 - Policiamento</u></a> .....	152
<a href="#"><u>Imagem 22 - Incêndio nas celas</u></a> .....	152
<a href="#"><u>Imagem 23 - Presos assassinados em rebelião no Presídio Jacy de Assis</u></a> .....	154
<a href="#"><u>Imagem 24 - Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga</u></a> .....	155
<a href="#"><u>Imagem 25 - Zaire Rezende</u></a> .....	156
<a href="#"><u>Imagem 26 - Comemoração</u></a> .....	158
<a href="#"><u>Imagem 27 - Autoridades visitam obras</u></a> .....	160
<a href="#"><u>Imagem 28 - Presos rebelados em Uberaba</u></a> .....	162
<a href="#"><u>Imagem 29 - Olegário Ramos de Araújo</u></a> .....	167
<a href="#"><u>Imagem 30 - Escola Mário Quintana</u></a> .....	171
<a href="#"><u>Imagem 31 - Escola Paulo Freire</u></a> .....	173

## LISTA DE GRÁFICOS

<a href="#"><u>Gráfico 1- Distribuição dos Estudos por Ano de Publicação</u></a> .....	31
<a href="#"><u>Gráfico 2 - Distribuição dos Estudos por Tipo de Publicação</u></a> .....	31
<a href="#"><u>Gráfico 3 - População carcerária brasileira segundo o gênero em 2020</u></a> .....	94
<a href="#"><u>Gráfico 4 - População carcerária brasileira inserida em atividades educacionais/2020</u></a> .....	110

## LISTA DE QUADROS

<a href="#">Quadro 1 - Estado do Conhecimento sobre Educação Prisional em Minas Gerais</a> .....	33
<a href="#">Quadro 2 - Monografias defendidas em Cursos de Especialização</a> <b>Error! Bookmark not defined.</b>	
<a href="#">Quadro 3 - Monografias defendidas em Cursos de Graduação sobre Educação Prisional em M. Gerais</a> .....	39
<a href="#">Quadro 4 - Dissertações sobre Educação Prisional em Minas Gerais e Distrito Federal</a> .....	42
<a href="#">Quadro 5 - Teses sobre Educação Prisional em Minas Gerais</a> .....	55
<a href="#">Quadro 6 - Trabalhos sobre a Educação Prisional em Uberlândia</a> .....	60
<a href="#">Quadro 7 - Estudos sobre a temática prisional</a> .....	63
<a href="#">Quadro 08 - População brasileira geral e população brasileira encarcerada (1993-2017)</a> .....	85
<a href="#">Quadro 09 - Número de apenados não reincidentes e reincidentes por escolaridade</a> .....	120
<a href="#">Quadro 10 - Notícias sobre o sistema prisional de Uberlândia publicadas</a> .....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado
APAC - Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
ARE - Aparelhos Repressivos do Estado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE - Câmara de Educação Básica
CDHOAB - Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAPA - Central de Acompanhamento de Penas Alternativas
CEDDHMG - Centro Estadual de Defesa de Direitos Humanos da População em Situação de Rua e Catadores de Materiais Recicláveis de Minas Gerais
CEFETMG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF - Campanha da Fraternidade
CF - Constituição Federal
CISAU - Centro de Integração Social do Adolescente de Uberlândia
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNIEP - Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais
CNJ - Conselho Nacional de Justiça
CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID-19 - <i>Corona Virus Disease -19</i>
CP - Conselho Pleno
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
CPPJA - Colônia Penal Professor Jacy de Assis
CRP - Conselho Regional de Psicologia
CV - Comando Vermelho
DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

DESC - Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
DRSP - Delegacia Regional de Segurança Pública
EA - Educação de Adultos
EaD - Educação a Distância
EECLEFM- Escola Estadual César Lombroso de Ensino Fundamental e Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENEMPPL - Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAP - Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPS - <i>International Centre for Prison Studies</i>
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
ILE - Inglês como Língua Estrangeira
Incrá - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
InfoPen - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUE - Instituto da UNESCO para a Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP - Lei de Execução Penal
MBE - Movimento de Educação de Base
MCP - Movimento Cultura Popular
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MJ - Ministério da Justiça
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEP - Núcleo de Ensino e Profissionalização
NPCU - Núcleo de Prevenção à Criminalidade de Uberlândia
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG - Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PCC - Primeiro Comando da Capital
PEA - População Economicamente Ativa
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PJMA- Penitenciária José Maria Alkimim
PMEA - Programa Municipal de Educação de Adultos
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação
PPR - Pastoral do Povo da Rua
PrEsp - Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SARS-COV-2 - <i>Severe Acute Respiratory Syndrome - Corona Virus - 2</i>
SEA - Serviço de Educação de Adultos
SEDS-MG - Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais
SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEJUSP - Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SRU - Sindicato Rural de Uberlândia
SUAPI - Subsecretaria de Administração Prisional
SVS - Secretaria de Vigilância em Saúde



TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UCB - Universidade Católica de Brasília
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rey
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFOR - Centro Universitário de Formiga
VEC - Vara de Execução Penal

## SUMÁRIO

<b>I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Caminhos Metodológicos .....</b>	<b>23</b>
<b>II - O QUE DIZEM OS PESQUISADORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 - A temática prisional: outras contribuições .....</b>	<b>62</b>
<b>III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 - A Educação de Jovens e Adultos (EJA): um breve histórico .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 - A EJA no Sistema Prisional: Amparo Legal .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 - A promoção da EJA no sistema prisional: um direito humano à educação .....</b>	<b>89</b>
<b>IV - DO CAMPO AO <i>HABITUS</i>: CONCEITOS QUE IMERGEM NO SISTEMA PRISIONAL .....</b>	<b>97</b>
<b>4.1- Escolaridade, Reincidência e Ressocialização .....</b>	<b>115</b>
<b>V - A EJA NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG DE 1998 A 2011 .....</b>	<b>122</b>
<b>5.1- A cidade de Uberlândia.....</b>	<b>122</b>
<b>5.2- A Cadeia da 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública .....</b>	<b>125</b>
<b>5.3 - Presídio Professor Jacy de Assis .....</b>	<b>137</b>
<b>5.3.1 - Escola Estadual Paulo Freire .....</b>	<b>150</b>
<b>5.4 - Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga.....</b>	<b>154</b>
<b>5.4.1 - Escola Estadual Mário Quintana.....</b>	<b>167</b>
<b>5.5 - As escolas prisionais em destaque na imprensa .....</b>	<b>169</b>
<b>VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>

## I - INTRODUÇÃO

A presente investigação foi realizada na linha de História e Historiografia do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, com enfoque nas práticas de ensino ocorridas no município de Uberlândia-MG.

O objetivo geral deste estudo foi investigar a educação prisional de Jovens e Adultos na cidade de Uberlândia no período de 1998 a 2011. Como objetivos específicos, buscamos analisar o espaço da EJA no cenário educacional brasileiro no que tange as normativas e prerrogativas governamentais, articulando os aspectos no sentido macro e micro dos acontecimentos históricos de 1998 a 2011; compreender a trajetória da EJA no sistema prisional brasileiro e mineiro; entender de que forma a EJA foi contemplada pelas políticas públicas no sistema prisional de Uberlândia no período supracitado.

A escolha deste tema de pesquisa vem de uma longa experiência com ações no ambiente prisional. No ano de 1999, estava começando a me envolver com a defesa dos direitos humanos, causa na qual, ainda hoje, sou militante. Comecei a ajudar voluntariamente a Pastoral do Povo da Rua, da Diocese de Uberlândia, e me vi envolvido com a grave questão da marginalidade social.

De acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, pastoral é uma ação “da Igreja Católica no mundo ou um conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão de continuar a ação de Jesus Cristo junto a diferentes grupos e realidades” (CNBB, n/p). Durante os trabalhos junto às pessoas em situação de rua, surpreendi-me com o grande número de pessoas egressas do sistema prisional.

As histórias relatadas por essas pessoas que haviam cumprido integralmente a sentença ou receberam a liberdade condicional, mas que, por algum motivo, não foram aceitas na casa de seus familiares ou mesmo pelo fato de não terem referência de moradia na cidade, despertaram em mim a atenção para este grave problema social. Nesse sentido, para essas pessoas, até o ato da liberdade poderia ser uma forma de punição, uma vez que o Estado não oferece o respaldo necessário aos egressos do sistema prisional.

Depois de ouvir tantas histórias e perceber o descaso do Estado com essas pessoas, quis conhecer presencialmente a realidade dos sentenciados em Uberlândia, para tal, procurei a Pastoral Carcerária da Diocese de Uberlândia e tornei-me parte do quadro de voluntários. As visitas às unidades do sistema prisional da cidade eram semanais e o grupo de voluntários

levava música, oração e muito diálogo para as pessoas presas. Eu levava o meu saxofone e atendia aos pedidos musicais dos detentos. Logo após esse momento de interatividade, fazíamos uma oração e terminávamos esse encontro com uma grande roda de conversa, falando sobre experiências de vida, o desejo de ser livre e a necessidade de transformação na vida extramuros.

Permaneci com ações sociais simultâneas na Pastoral do Povo da Rua e na Pastoral Carcerária, passando a me dedicar mais à primeira após 2004. Isso se deu pelo fato de a Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais, responsável pela gestão dos presídios e penitenciárias no Estado, ter aumentado o rigor para participação de grupos de voluntários no ambiente prisional. Dessa forma, as diversas Organizações não Governamentais e grupos religiosos que atuavam nas unidades prisionais tiveram que reduzir o número de voluntários nas visitas. Além disso, havia a necessidade de passar por um rigoroso processo de autorização para continuar a participar dessas ações, o que delongava tempo e burocracia.

Entretanto, o rigor criterioso com os grupos de voluntários não correspondia a um exagero por parte do Estado, visto que, não raro, ocorriam casos de fraudes, entrada de objetos incompatíveis com as regras do sistema prisional, bem como entorpecentes levados por voluntários, ou eles fazendo o serviço de “mensageiros do crime”. Desta forma, parei de realizar as visitas nas cadeias, mas não deixei de atuar junto aos egressos do sistema prisional, por meio da Pastoral do Povo da Rua. Com a PPR, acolhia as pessoas que se encontravam em situação de rua, dentre as quais, muitos egressos do sistema prisional. Durante o diálogo, fazíamos uma triagem e convidávamos algumas pessoas a seguirem conosco para a Casa Santa Gemma<sup>1</sup>. Fui um dos responsáveis pela fundação da Casa, que começou suas atividades em 2003, inclusive, mudei-me para essa instituição, onde residi até o final de 2006. Em 2005 fundei a ONG Missão de Acolhimento Fraternal dos Povos de Rua. Assim, por intermédio da Casa Santa Gemma, mantive um contato constante com as pessoas egressas do sistema prisional e com as instituições que atuavam junto a este grupo.

A partir de 2010, participei de diversas ações promovidas pelo Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional - PRESP/ Uberlândia, atuando como músico e palestrante. A equipe era composta por psicólogos e assistentes sociais, além de dois ou três convidados. Promovíamos visitas à Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga e, nesse local, em uma cela reservada, interagíamos com um grupo de detentos que estava na iminência de acessar o regime semiaberto, liberdade condicional ou mesmo a liberdade por ter cumprido a totalidade de sua pena.

---

<sup>1</sup> Instituição filantrópica cujo objetivo principal é resgatar a dignidade das pessoas que se encontram em situação de rua. <http://www.casasantagemma.com.br/>

O objetivo desses encontros era preparar essas pessoas para a nova condição no pós-cadeia, promovendo o aconselhamento e indicando o caminho para reinserção social, com encaminhamentos para o mercado de trabalho em empresas parceiras e acompanhamento psicossocial.

Os encontros dentro da penitenciária eram feitos em parceria com a Escola Prisional Mário Quintana, a partir da adesão dos alunos. Com o efetivo contato com o corpo docente da escola prisional, passei a receber convites para atuar em outros projetos com os presidiários, sobretudo, com os educandos matriculados na escola, cuja modalidade aplicada era, e ainda é, a EJA.

O contato direto e constante desde 2010 com esses sujeitos da educação, despertou em mim o interesse pela EJA no sistema prisional de Uberlândia. Em conversas com as pessoas que participaram ativamente desse processo, percebi o quanto o tema era pouco investigado. Percebi, também, pelo menos por meio dos relatos, que a cidade de Uberlândia não tinha um bom histórico com a EJA nas unidades prisionais, nas quais a ideia de punição se demonstrava mais evidente que a proposta de ressocialização. A cidade de Uberlândia, até o ano de 1998, que coincide com a fundação da Colônia Penal Professor Jacy de Assis, nunca teve uma sala de aula prisional. Os professores e policiais com os quais conversei, foram unânimes nesta informação. Mesmo após a LEP 7.210/1984, Uberlândia continuou sem uma estrutura adequada para educação prisional. Conforme os relatos, o que existia eram ações pontuais e improvisadas de escolarização, ofertadas por voluntários, infelizmente, sem registros oficiais.

Diante dessas evidências, me motivava buscar mais informações sobre a realidade dos processos educacionais nas escolas prisionais de Uberlândia. Assim, comecei a questionar aos professores das duas escolas prisionais de Uberlândia, a Escola Estadual Mário Quintana<sup>2</sup> e a Escola Estadual Professor Paulo Freire<sup>3</sup>, sobre como se deu a instalação dessas unidades escolares e como os presos tinham acesso à educação quando elas ainda não existiam.

Entretanto, percebia que, para que essas minhas preocupações pudessem, de fato, repercutir e provocar mudanças, havia a necessidade de se realizar um estudo mais sistematizado. Para tanto, em 2018, participei no processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Dediquei-me na preparação e fui aprovado em todas as etapas, me matriculando oficialmente no início de 2019.

---

<sup>2</sup> Escola prisional situada nas dependências da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga

<sup>3</sup> Escola prisional situada nas dependências do Presídio Professor Jacy de Assis

Dessa forma, não tive nenhuma dúvida sobre qual temática queria pesquisar. O meu problema de pesquisa já estava definido: era compreender como se constituiu a EJA no sistema prisional de Uberlândia. Havendo então a necessidade de, em comum acordo com minha orientadora, definir o recorte temporal para a investigação.

No decorrer dos estudos, cuja metodologia fora afetada diretamente pela pandemia da COVID-19, enfrentei muitos obstáculos para conseguir finalizar a pesquisa. Somado aos inúmeros percalços, o que me trazia felicidade também se tornou mais um desafio diante do cenário de incertezas causado pela pandemia. Minha esposa havia descoberto que estava grávida poucos dias antes de a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar a emergência sanitária mundial. Juliana é professora na rede particular de ensino e teve que se reinventar para ministrar aulas via *Google Meet*<sup>4</sup>, assim como vários professores de todos os níveis de escolarização no Brasil.

Devido a gravidez e o trabalho dobrado, afinal, ela precisava preparar todo o material pela manhã para seguir diante do computador durante a tarde, tive que me dedicar ainda mais aos cuidados familiares e aos serviços domésticos. Ficava responsável pelo meu filho primogênito de apenas quatro anos e dei todo suporte necessário à minha esposa até o nascimento da Manuela, que aconteceu no dia 04 de novembro de 2020.

Simultaneamente, era cobrado pelas minhas funções de coordenador da Casa Santa Gemma, de presidente do Fórum Permanente das Pessoas em Situação de Rua de Uberlândia, de Coordenador Diocesano da Pastoral do Povo da Rua e de músico profissional. Atuo na defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de rua desde 1999 e sou uma referência no assunto na cidade. Sobre a Casa Santa Gemma, anteriormente, expliquei a minha relação com a instituição.

O Fórum Permanente das Pessoas em Situação de Rua de Uberlândia foi criado formalmente em fevereiro de 2019. Trata-se de uma organização civil composta por grupos de voluntários que atuam com trabalhos assistenciais aos moradores de rua, são Organizações Não Governamentais (ONGs), grupos de religiosos, Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (CDHOAB), Conselho Regional de Psicologia (CRP), Conselho Municipal de Saúde, assessores parlamentares, assistentes sociais, além do público mais interessado: as pessoas em situação de rua.

A articulação para fundação do Fórum Permanente em Uberlândia aconteceu, sobretudo, com o apoio decisivo do Movimento Nacional da População de Rua, Pastoral do

---

<sup>4</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

Povo da Rua (PPR) e do Centro Estadual de Defesa de Direitos Humanos da População em Situação de Rua e Catadores de Materiais Recicláveis de Minas Gerais (CEDDHMG). Para tanto, no decorrer do ano de 2018, os voluntários contaram com uma audiência pública e formações organizadas pelas três instituições.

Fui eleito presidente do Fórum Permanente por aclamação. Sou constantemente chamado pela imprensa e pela justiça para esclarecimentos devido às inúmeras denúncias protocoladas nos Ministérios Públicos Estadual e Federal e às inúmeras solicitações de serviços e informações junto à Prefeitura Municipal de Uberlândia. Sou acionado pela sociedade quando aparecem os conflitos entre os cidadãos que possuem suas casas e os cidadãos sem teto, bem como quando tentam ajudar algum morador de rua, mas a rede de assistência pública não consegue solucionar o problema. Quando algum grupo de voluntários decide mobilizar ações em benefício das pessoas em situação de rua também entram em contato comigo, em busca de apoio ou consultoria.

Fui chamado para ser o responsável pela Pastoral do Povo da Rua da Diocese de Uberlândia em 2005, após passar por uma formação na Coordenação Regional Leste da Pastoral do Povo da Rua, em Belo Horizonte/MG. De acordo com as circunscrições eclesiais católicas do Brasil<sup>5</sup>, a Regional Leste é composta pelos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Desde então, continuo oficialmente no cargo, respondendo pelas ações em favor das pessoas em situação de rua realizadas pela Igreja Católica no âmbito da Diocese de Uberlândia, que é composta pelas cidades de Araguari, Araporã, Cascalho Rico, Estrela do Sul, Grupiara, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Tupaciguara e Uberlândia.

A Diocese de Uberlândia possui três grupos de assistência aos moradores de rua e diversas ações pontuais nas cidades que a compõem. Respondendo pela Pastoral do Povo de Rua da Diocese de Uberlândia, tenho que seguir o cronograma de atividades, sendo eleito um dos delegados para elaboração do Plano Diocesano Pastoral para os anos de 2020 a 2023. A elaboração do plano mobilizou o clero e todos os coordenadores de pastorais em várias reuniões no decorrer do ano de 2019, a fim de se eleger as prioridades diocesanas para o período. Também sou chamado para representar a Diocese de Uberlândia em eventos de caráter nacional da Pastoral do Povo da Rua, sendo que o último que participei foi realizado na cidade de Recife/PE, no ano de 2018.

---

<sup>5</sup> Na Igreja Católica, a porção territorial confiada aos cuidados de um bispo é chamada circunscrição eclesial, também conhecida como “Igreja Particular”, em <https://www.cnbb.org.br/rumo-a-58a-agenbb-numeros-bispos-circunscricoes-ecclesiasticas/>

Sou músico instrumentista profissional e atuo no ramo de casamentos como saxofonista, flautista e gaitista. No entanto, de 1994 a 2000 fui músico *freelancer*<sup>6</sup> em bandas de baile, duplas sertanejas e bandas de diversos estilos. A partir de 2001, iniciei uma carreira musical focada em cerimônias de casamento, para tanto, fundei a equipe Arrepia Musical, uma das mais solicitadas em Uberlândia e região. O setor de eventos foi duramente atingido pela pandemia, forçando músicos e tantos outros profissionais que atuam nessa área a se reinventarem.

Como a minha equipe teve quase toda a agenda cancelada ou adiada, de certa maneira, não tive grandes dificuldades para conciliar este trabalho com o andamento da pesquisa. Porém, como a música representa uma parte importante da minha renda, comecei a oferecer aos clientes serenatas ao som do saxofone, o que ajudou a diminuir o prejuízo no período.

Felizmente fui contratado inúmeras vezes para homenagens de aniversário e outras datas especiais, mas também fui chamado para homenagens durante velórios e sepultamentos, nesse caso, como foram muitos, não cobrava cachê quando se tratava de vítimas da COVID-19, sobretudo, se eram amigos ou mesmo meus conhecidos. Os que pagavam pelo serviço eu solicitava que fosse em forma de doação, diretamente na conta da Casa Santa Gemma. Definitivamente, a ideia de aumentar a minha renda valendo-me do sofrimento das famílias não me seduziu.

Cumpria minha jornada de trabalho na Prefeitura Municipal de Uberlândia de segunda a sexta-feira, das 6h00 às 12h00, servindo a população uberlandense por meio da Secretaria de Trânsito e Transportes, onde sou lotado como Agente de Trânsito. Por ser um trabalho de utilidade pública e dentro das funções que não poderiam parar, segui trabalhando normalmente em ações de fiscalização e educação para o trânsito.

No dia 2 de novembro de 2020 fui vítima de uma covarde agressão durante minha jornada de trabalho. Estava de plantão organizando o tráfego nas imediações do Cemitério Municipal São Pedro, localizado no Bairro Martins, quando um condutor, que dirigia provavelmente sob o efeito de álcool ou outras drogas, passou inúmeras vezes com som automotivo alto e estridente. Além de ser infração de trânsito, tratava-se também de um desrespeito com todos que ali estavam para homenagear seus falecidos.

Num dado momento, o motorista fez uma manobra brusca, desceu do carro e foi ao meu encontro, questionando se havia feito “multa” para ele. Percebendo que ele não estava em sua normalidade, eu e o outro servidor que compunha dupla comigo, informamos que nada havia sido feito. De certa forma, já havíamos notificado o veículo em movimento e íamos acionar a

---

<sup>6</sup> Músico sem contrato de exclusividade.



Polícia Militar, no entanto, o motorista saiu do local e julgamos que o problema estava resolvido.

Aproximadamente 20 minutos depois, o motorista chegou em um momento em que eu estava distraído e me acertou um chute pelas costas, caí no asfalto e ao tentar me levantar, fui atingido por mais chutes na cabeça. Foi tudo muito rápido, mas consegui identificar o agressor como sendo o condutor infrator. O servidor que estava trabalhando comigo se encontrava um pouco mais a frente e ao perceber o que havia acontecido, o agressor já estava fugindo. Fiz um boletim de ocorrência e depois fui para o hospital, onde permaneci em observação por quase 10 horas. No dia seguinte, compareci ao IML (Instituto Médico Legal), onde me submeti a um exame de corpo de delito, posteriormente, na companhia de um advogado, representamos criminalmente contra o agressor.

Foram quase duas semanas com hematomas e dores pelo corpo, principalmente na cabeça, mas não sofri fratura. Nos dias em que me dediquei à pesquisa no Arquivo Público Municipal, encontrei uma reportagem do ano de 2006 no Jornal Correio com a foto do rapaz que me agrediu. Foi uma sensação estranha, mas não perdi o foco, de qualquer maneira, parei para ler e vi que o rapaz foi conduzido para o Presídio Jacy de Assis no mesmo dia em que havia completado 18 anos, acusado de ser autor de vários assaltos a postos de gasolina pela cidade.

Não por acaso, no dia marcado para audiência do caso de agressão, em maio de 2021, o meu advogado levou a ficha criminal do rapaz, onde figuravam crimes como tráfico de drogas, roubo à mão armada, posse ilegal de arma de fogo, agressão, tentativa de homicídio, duas penas cumpridas em regime fechado, dentre outras informações. Não nos surpreendemos com o não comparecimento na audiência e, de certa forma, consideramos até melhor. Nesse caso, a justiça dará prosseguimento à ação sem precisar que eu seja ouvido novamente.

O crime cometido contra mim não culmina em encarceramento, cabendo a pena alternativa, porém, conforme o meu advogado, devido a ampla ficha criminal do agressor, o juiz poderá decretar a prisão. Seria irônico e trágico, visto que sou contrário ao encarceramento. Ao mesmo tempo, não deixo de desejar que a justiça seja feita. Este é o sentimento que nos toma de maneira instintiva: que nossos ladrões e agressores sejam postos na cadeia, mas a cadeia, de acordo com quase a unanimidade dos autores que estudei, só piora o ser humano, tornando-o mais agressivo e perigoso quando regressa à vida em sociedade.

Diante dos infortúnios da profissão, solicitei férias para o mês de março e licença prêmio para o mês de abril de 2021, com o propósito de dedicar-me, com exclusividade, ao texto final da dissertação, porém, em abril eclodiu um surto de COVID-19 na Casa Santa Gemma e não

pude deixar de atender as demandas que a situação exigiu. Um mês que tive que me dedicar aos acolhidos doentes, aos que foram hospitalizados e, infelizmente, a um residente que faleceu. Pelo fato de estar à frente do projeto social, assumi o protagonismo em favor das ações necessárias para mitigar o problema e consegui, com a ajuda de colaboradores e instituições parceiras, superar o drama da COVID-19 nessa instituição, que é parte da minha própria história.

Com a mente nos livros e o coração em tantas outras coisas, procurei forças para não desistir. Perdi amigos e dezenas de conhecidos para COVID-19 e enfrentei um surto com 10 infectados na Casa Santa Gemma. Enfrentei o luto e as limitações impostas pela pandemia ao importante trabalho social e tive que somar forças para voltar ao texto.

Certamente, as decisões do Governo Federal maximizaram os efeitos da COVID-19 no país. Pudemos sentir o gosto do negacionismo e a falta de uma ação coordenada, em nível nacional, que pudesse responder melhor no combate à doença. Os efeitos da politização da pandemia e das vacinas foram avassaladores. O país sofreu amargamente o resultado de uma administração nacional desastrosa e carente de empatia pelo próprio povo, certamente, haverão de pagar pelos crimes cometidos contra todos os brasileiros.

Poderia ater-me às críticas tão evidentes das falhas políticas na pandemia em andamento, no entanto, este estudo não tem esse objetivo. O relato das minhas experiências pessoais no decorrer desse processo de criação não foi incluso aleatoriamente, há uma insegurança muito grande em relação ao futuro da pesquisa no país e pairam dúvidas acerca dos reflexos da pandemia na vida de todos os brasileiros.

Uma iminente sensação de ameaça à democracia escancarada pelo governo Bolsonaro, ao mesmo tempo em que tantas pessoas ainda morrem vítimas da COVID-19, nos entristece. O desajeitado desfile de blindados ocorrido no dia 10 de agosto de 2021 e as repetidas falas do presidente atacando os demais poderes da União, são provas contundentes de incapacidade para o cargo público mais importante da República.

Escrevo estes parágrafos em luto pelo falecimento de um grande amigo, Valdinei Gonçalves, 52 anos, que testou positivo para doença na mesma semana em que se vacinaria. Faleceu na mesma manhã do questionável desfile. Para ele e outros milhares de brasileiros, a vacina não chegou a tempo. Essa responsabilidade está nas mãos do Governo Federal, esta gestão que ainda está no poder e gera toda dúvida e insegurança aos dias trôpegos que se seguem. Diante dos passeios de motocicleta ou de *jet ski* do Exmo. Sr. presidente, Jair Messias Bolsonaro, definitivamente, não temos por que sorrir, apenas lamentar e ressignificar a História

do Brasil com o nosso voto nas próximas eleições, esperando que o processo eleitoral aconteça democraticamente e não permitindo que as bizarrices federais nos intimidem.

## 1.1 Caminhos Metodológicos

Assim que o problema de pesquisa foi delineado, realizamos o recorte temporal. Em um primeiro momento decidimos iniciar pelo ano de 1984 e finalizar no ano de 2010, cujas datas representam, respectivamente, o vigor da Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 e a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.

Posteriormente, alteramos o recorte temporal e estabelecemos a nova data, com início em 1998 e término em 2011. Esta mudança foi necessária devido ao impacto causado pela pandemia da COVID-19. Estavam previstas visitas aos arquivos públicos municipal e estadual, no entanto, estes espaços foram fechados para qualquer atividade, quer sejam pesquisas ou visitas. O Arquivo Público Municipal reabriu com severas restrições a partir de março de 2021, só então tivemos acesso ao Jornal Correio, importante referência para nossa pesquisa.

Da mesma forma aconteceriam pesquisas nos arquivos disponíveis no Presídio Jacy de Assis, na Penitenciária Pimenta da Veiga e nas escolas prisionais Paulo Freire e Mário Quintana, todos os estabelecimentos situados em Uberlândia, porém, de acordo com as resoluções da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP-MG), nº 51 e 52, de 19 de março de 2020, “este Depen/MG entende por hora não autorizar a pesquisa, como forma de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento ao COVID-19, devendo ser apresentado novo pedido em data oportuna” (Memorando SEJUSP/DEPEN nº 3394/2020).

Os fechamentos desses espaços cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, inviabilizaram a aplicação da metodologia proposta e forçou um novo caminho a partir da qualificação da pesquisa, realizada no dia 28 de agosto de 2020. A banca aprovou a pesquisa, mas fez as ressalvas necessárias, sobretudo, com a sugestão para alterar a metodologia.

A História Oral, que era significativa para o entendimento da história da EJA no sistema prisional, não pôde ser mantida devido ao risco de exposição dos entrevistados ao vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19. Ponderamos a possibilidade de entrevistar por videoconferência, porém, a ideia foi descartada devido às características próprias da História

Oral, que valorizam o contato visual, a presença física, a análise dos gestos, da posição do corpo, das expressões e de cada marca de oralidade do entrevistado.

Esse conjunto de informações são essenciais para análise fidedigna dos relatos e ficariam prejudicados numa videoconferência. A frieza, o distanciamento e a dificuldade para interagir com o entrevistado ratificaram a retirada desta opção metodológica e, em comum acordo, excluímos de vez a possibilidade de utilização da História Oral.

Resolvida a questão metodológica, continuamos a nossa pesquisa, destacando o espaço em que se desenvolveu a inauguração da Colônia Penal Professor Jacy de Assis (CPPJA) no ano de 1998, posteriormente renomeada para Presídio Professor Jacy de Assis, que foi o primeiro presídio de Uberlândia-MG. O ano de 2011 marca a sanção da lei 12.433 em 29 de junho, que altera significativamente a redação da LEP 7.210, de 11 de julho de 1984, “para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho” (BRASIL, 2011). Logo, ao instituir a possibilidade de o condenado ter o direito à redução de pena, tivemos a introdução de um fator que, provavelmente, poderia influenciar na adesão ao ensino e, portanto, acreditamos que é um motivo importante para finalizar esse período de estudo.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi compreender a EJA no sistema prisional de Uberlândia-MG no período de 1998 a 2011. E como objetivos específicos buscamos analisar o espaço da EJA no cenário educacional brasileiro no que tange as normativas e prerrogativas governamentais, articulando os aspectos no sentido macro e micro dos acontecimentos históricos de 1998 a 2011; compreender a trajetória da EJA no sistema prisional brasileiro e mineiro; entender de que forma a EJA foi contemplada pelas políticas públicas no sistema prisional de Uberlândia no período supracitado.

A partir dos objetivos e da problematização deste estudo, levantamos a hipótese de que a aprovação da LEP 7.210 não resultou em melhorias na educação prisional em Uberlândia, sobretudo até o ano de 1998, data de inauguração do Presídio Jacy de Assis.

Outra hipótese preponderante é que a LEP 7.210 tenha sido efetivada na cidade apenas no ano de 2006, marco da fundação das duas escolas prisionais. Para esclarecer as dúvidas elencadas e mediante as alterações impostas em virtude da pandemia de COVID-19, escolhemos a pesquisa bibliográfica e documental. As análises foram realizadas sob a ótica da História Cultural, que discorre sobre os simbolismos da vida cotidiana em contraposição às narrativas generalizantes, dos grandes heróis, ou seja, reflete como os seres humanos pensam e agem no mundo levando em conta os aspectos culturais. Nesse sentido, a História Cultural procura compreender os significados, as práticas e as representações.

Consideramos que as concepções da Nova História Cultural abriram as possibilidades para a investigação historiográfica diferentes daquelas ditas positivista e tradicional e que se afastava, também, das teorias marxistas e quantitativas. Nesse sentido, as pesquisas no campo da História passaram a se preocupar com “os anônimos, seus modos de viver, sentir e pensar, com a revalorização da análise qualitativa, resgatando a importância das experiências individuais” (LEAL e MELARA, 2012, p. 144).

É importante destacar que em 1929 foi fundada na França a revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, que instituiu uma nova maneira de pensar a História. Essa linha da historiografia francesa contrapunha aos ideais da Escola Positivista ao propor diferentes fontes e formas de realizar a pesquisa, “a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (FEBVRE, 1985, p.249).

Santos e Lima (2018, p. 77) salientam a importância da Escola dos Annales na ampliação do campo de pesquisa dos historiadores, assim, novos temas, sujeitos e objetos foram propostos. A partir dos anos de 1960, os intelectuais Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie e M. Ferro, tinham o intuito de auxiliar Fernand Braudel na publicação e direção da Revista dos Annales. Novos questionamentos e objetos surgiram e foram destacados na enciclopédia intitulada *A Nova História*, coordenada por Le Goff, no ano de 1978. A partir da publicação editada por Le Goff, a expressão *Nova História* ficou conhecida (SANTOS; LIMA, 2018, p. 77).

A Nova História destaca a cultura como construtora da realidade social, novos objetos de pesquisas foram elencados e conseqüentemente, novas fontes permitiram um olhar para além dos documentos oficiais. “Nesse contexto, a história deixa de ser historicizante para se tornar uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas e seus modos de viver, sentir e pensar.” (SANTOS E LIMA, 2018, p. 78).

Dessa forma, as abordagens de concepções marxistas que relegavam a Cultura a superestrutura, reflexo da infraestrutura e a concepção de cultura pertencente a uma elite não conseguiram responder aos questionamentos da realidade social.

A História Cultural discorre sobre os simbolismos da vida cotidiana em contraposição às narrativas generalizantes dos grandes heróis, assim, reflete como os seres humanos pensam e agem no mundo levando em conta os aspectos culturais. Nesse contexto, devido à complexidade da realidade, o homem busca outros meios de explicar o mundo, outras indagações diante do real. Segundo Pesavento:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2004, p.15).

Dentro dessa nova ótica, a História Cultural é denominada de Nova História Cultural, permite à História uma nova forma de conceber e trabalhar a Cultura, refere-se a tentativa de os homens explicarem o mundo por meio do simbólico. Portanto, faz-se necessário refletir acerca do conceito de representação, que constitui um dos aspectos centrais da História Cultural.

Portanto, damos sentido ao mundo por meio das representações que construímos sobre a realidade, “representar é, pois, fundamental, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença” (PESAVENTO, 2004, p. 39).

Assim, as representações formam o imaginário social, não são reproduções fiéis da sociedade. Se constroem como fontes por meio da ação do historiador e tem o poder de transformar o contexto que reflete “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nessa perspectiva, Burke ressalta a ideia de Chartier ao mencionar o deslocamento “da história social da cultura para a história cultural da sociedade” (CHARTIER, 2005, p. 99), além da construção de uma História Social. O institucional e, principalmente, o aspecto cultural, são primordiais para a interpretação, produção ou até mesmo para construção da realidade. Por meio das representações, como mencionado acima, permite tornar presente o ausente, no caso, as ações vividas no passado.

Assim como na França, a Itália também teve suas revistas aos moldes da “*Annales d’histoire économique et sociale*”, discutindo História, Filosofia, Antropologia e outras áreas do conhecimento humano, de modo especial, a revista “*Quaderni Storici*”, cujo primeiro número foi editado em janeiro de 1966. Conforme Espada Lima (2006):

Os *Quaderni Storici*, caracterizados por uma abertura significativa à atitude interdisciplinar e por um perfil pouco acadêmico, começavam a ocupar um lugar importante entre as publicações de história na Itália, ao lado de revistas já estabelecidas – ainda que bastante diferente entre si – como os *Studi Storici*, revista do Instituto Gramsci, e a mais tradicional *Rivista Storica Italiana*; uma posição que se consolidaria na década seguinte (ESPADA LIMA, 2006, p. 26, grifos do autor).

Foi na *Quaderni Storici* que o conceito de micro-história se popularizou e foi difundido pelo mundo, sendo o principal responsável pelo feito o historiador italiano Carlo Ginzburg, que a partir dos anos de 1970, divulgou suas pesquisas nesta mídia, nas quais valorizava os personagens secundários da história, os elementos marginalizados pelos historiadores. A micro-história “começou como um debate italiano, mas extrapolou rapidamente suas fronteiras para articular-se às discussões correntes a partir da década de 1980 no âmbito da história” (ESPADA LIMA, 2006, p. 16). Para Vainvas (2002), a micro-história

na verdade, não inventa fatos, embora especule muito, passando ao leitor as dúvidas do historiador e os dilemas miúdos da pesquisa, contribuindo, por meio desse procedimento, para adensar o clima novelesco de muito enredos [...] apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultados pela história geral (VAINVAS, 2002, p. 103).

Nesse sentido, ao estudar um evento pequeno, circunscrito historicamente no tempo e no espaço, permite a compreensão, em escala, de uma realidade mais ampla, podendo ser a pesquisa desenvolvida com a utilização das concepções metodológicas, na tentativa de compor uma “única” História.

Havia o planejamento de buscarmos fontes no Presídio Jacy de Assis, contudo, descobrimos que em janeiro de 2005, por ocasião de uma rebelião, todos os materiais arquivados foram queimados pelos presos, apagando qualquer resquício das aulas que aconteceram até então. A respeito da rebelião, foi assim noticiada por um dos jornais televisivos mais assistidos no país:

A rebelião começou às 8h no pavilhão de presos que aguardam sentença. Pegaram um agente de refém, depois mais dois e quem pegou estava armado e tentou o chamando o cavalo doido<sup>7</sup>, sair pela frente. Nós impedimos até a chegada da polícia militar, contou o diretor do presídio, Adanil Firmino da Silva. Os policiais foram recebidos com tiros e reagiram com bombas de gás lacrimogêneo. Os reféns se desesperaram. Os rebelados foram para cima do telhado e levaram com eles os acusados de estupro, que foram ameaçados e também feitos reféns. Em alguns, foram amarrados botijões de gás. Os presos rebelados também jogaram óleo sobre eles. Em um dos momentos mais tensos, um dos acusados de estupro foi morto a facadas e jogado de cima do telhado. Outros três foram obrigados a pular. Um deles também morreu mais tarde no hospital. Durante a confusão, quatro outros presos, jurados de morte, conseguiram sair do prédio e se entregaram à polícia [...] (Jornal Nacional, 21 de maio de 2005).

---

<sup>7</sup> Expressão comum no ambiente prisional que corresponde a uma ação feita sem planejamento anterior.

Esse incidente demonstra a fragilidade do sistema penitenciário nos cuidados com as memórias das instituições prisionais, haja vista que estes arquivos poderiam estar em outro lugar, onde não houvesse o risco de serem usados como barricadas. Vale lembrar o fato estigmatizante da expressão “queima de arquivo” ligada ao léxico criminal, o que não é uma prática rara. Queimam-se desde arquivos das prisões dos tempos de Ditadura Militar, como no episódio notório flagrado em 2004 na Base Aérea de Salvador-BA<sup>8</sup>, onde foram encontrados vários documentos, totalmente ou parcialmente incinerados, bem como se “queimam” pessoas, que são assassinadas pelo fato de terem testemunhado alguma ação criminosa e cuja sobrevivência compromete a impunidade dos autores.

De qualquer forma, percebe-se o descuido, de maneira geral, com arquivos relativos à história das instituições de ensino no país, nas quais há uma vasta quantidade de materiais entulhados em porões, banheiros desativados e em meio às traças.

Diante do exposto, direcionamos essa pesquisa para entender qual foi o impacto da LEP 7.210 no âmbito da EJA no sistema prisional de Uberlândia. Se e como se efetivaram as determinações legais. Pesquisamos, portanto, a importância da EJA no sistema prisional a partir da criação do primeiro presídio em Uberlândia no ano de 1998, da primeira penitenciária em 2003 e da inauguração de duas escolas prisionais em 2006.

Buscamos por intermédio desse trabalho no qual analisamos o sistema prisional no município de Uberlândia no período de 1998-2011, compreender como se efetivou e como a sociedade se organizou para que o direito humano à Educação fosse garantido aos apenados e contribuir com os estudos acadêmicos que compõe a História da EJA.

Essa dissertação foi dividida em Introdução, na qual apresentamos nossa ligação com a temática, o delineamento do objeto de pesquisa e a definição metodológica para o desenvolvimento desse estudo.

Na seção II abordamos o que os cientistas dizem sobre a Educação Prisional no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia através de um levantamento das pesquisas realizadas na academia sobre essa temática. Desta maneira, os diversos estudos encontrados nos permitiram direcionar um olhar sobre a EJA no sistema prisional em nosso país.

Na seção III estabelecemos um diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Prisional. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre a EJA a partir da década de 1930, quando começa a ser organizada de maneira mais sistemática. Em seguida discorreremos

---

<sup>8</sup> <http://www.bahia.ba.gov.br/2015/02/noticias/direitos-humanos/comissao-ouve-depoimento-referente-a-queima-de-documentos-da-ditadura-na-base-aerea/>



como a EJA é constituída através da legislação no sistema prisional, para enfim destacar a promoção da EJA para pessoas privadas de liberdade como um direito humano à Educação.

Na seção IV apresentamos um referencial teórico para discutir a temática das prisões e suas imbricações com autores como Elias; Scotson (2000), Bordieu (2004), Augé (1994), Althusser (1985), Foucault (2014), Onofre (2007, 2011) Freire (1986, 1987, 1996, 2005), Resende (2002), Torres (2019). E refletimos sobre conceitos relacionados ao sistema prisional.

Na seção V abordamos como se constituiu a EJA no sistema prisional de Uberlândia-MG no período de 1998 a 2011. Para tanto apresentamos a Cadeia da 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública, o Presídio Professor Jacy de Assis, a Escola Estadual Paulo Freire, a Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga e a Escola Estadual Mário Quintana. Após a apresentação dessas instituições, realizamos análises por meio das notícias publicadas no Jornal Correio e do referencial teórico a respeito da realidade das escolas prisionais de Uberlândia no período estudado.

Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais dessa dissertação e apresentamos as lacunas e sugestões para outros estudos.

Dessa forma, esperamos com este estudo contribuir para ampliar o *corpus* de pesquisas na área da História e Historiografia da Educação, em especial a História da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional no município de Uberlândia.

## II - O QUE DIZEM OS PESQUISADORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

O objetivo deste capítulo é analisar parte dos estudos sobre a Educação Prisional no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia, ou seja, fazer um levantamento das pesquisas realizadas na academia sobre essa temática. Os diversos estudos de diferentes partes do país permitirão um olhar sobre a EJA no sistema prisional no recorte de tempo demarcado.

Nesse sentido, a metodologia definida como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento compreende uma forma de pesquisa de cunho bibliográfico e que possibilita um mapeamento de produções científicas relativas a um assunto específico. Para Ferreira (2002), essas pesquisas:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ferreira (2002) também destaca que esse tipo de trabalho permite categorizar “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” e ainda responder como (metodologia) e “em que condições têm sido produzidas” (ibidem, p. 258). De acordo com o entendimento de Morosini e Fernandes (2014):

estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Portanto, não basta fazer um levantamento simplesmente de um tipo de trabalho acadêmico, é fundamental que se faça também a análise deste. Como nos explicam Romanowski e Ens (2006), os trabalhos denominados

estado da arte “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Além disso, esses estudos podem ser denominados “estado da arte” “quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações

e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. Já os estudos designados como “estado do conhecimento” versam somente sobre um setor das publicações sobre o tema estudado (ROMANOWISKI e ENS, 2006, p. 39-40, grifos dos autores).

Diante disso, é possível compreender o que já foi pesquisado sobre um tema e desta maneira, permite verificar como o nosso objeto de interesse tem sido tratado. Se existem estudos suficientes e quais as lacunas foram deixadas e, dessa forma, estruturar melhor a investigação proposta.

Para realizar esse tipo de estudo é necessário definir quais os tipos de trabalho que serão buscados e em que locais faremos o levantamento. Em nosso caso, optamos por buscar as teses, dissertações e monografias (TCCs) sobre o assunto, ou seja, a Educação prisional em Minas Gerais e em Uberlândia. Importante destacar que um estudo realizado por Alves (2017) que mapeou a produção na área da educação sobre “A oferta de educação nas prisões no Brasil” atualizando um trabalho produzido anteriormente em sua monografia do Curso de Pedagogia da UFMG (2015). A monografia de Alves (2017) fez o levantamento da educação prisional em nível de Brasil e esta dissertação utilizou-se de alguns dos trabalhos localizados, mas manteve o foco nos estudos que tiveram como *locus* o Estado de Minas Gerais.

Utilizando os seguintes descritores: “educação em prisões”, “trabalho e educação no sistema prisional” e “formação profissional nas prisões”, foram identificadas no total 67 pesquisas, sendo oito teses e 59 dissertações, concluídas entre 2004 e 2015” (ALVES, 2017, p. 35). A listagem dos trabalhos que localizou foi disponibilizada no “Apêndice A” no final de sua dissertação.

Voltando ao nosso levantamento, determinamos como *locus* para o rastreamento dessas produções acadêmicas as seguintes plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>9</sup>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup> e *Google Acadêmico*<sup>11</sup>.

Cada uma dessas plataformas tem regras e formas de pesquisa diferentes, mas basicamente, utilizam-se palavras-chave com operadores booleanos como (E, AND, +, OU, OR,

---

<sup>9</sup> Consiste em uma plataforma digital mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na qual é disponibilizado um catálogo de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação Stricto Sensu do país com referências e resumos destes trabalhos. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>10</sup> Plataforma digital que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

<sup>11</sup> O *Google Acadêmico* é uma plataforma digital pertencente ao *Google* que oferece uma forma de pesquisar amplamente a literatura acadêmica. <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

Não, *NOT*). Para fazer o uso corretamente é preciso consultar as plataformas para saber como operam. Os descritores que utilizamos foram: educação; prisional ou prisão; Minas Gerais.

As duas primeiras plataformas citadas, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apresentam os dados de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país como: ano de defesa, nome do programa de pós-graduação, nome da instituição, tipo de produção (tese ou dissertação), título do trabalho; nome do autor e orientador, palavras-chave, resumo do trabalho e dependendo do ano de defesa, o *link* para acessar o trabalho completo caso tenha sido disponibilizado<sup>12</sup>.

O *Google Acadêmico* oferece uma gama maior de produções acadêmicas como disciplinas e fontes: artigos, teses, livros, resumos e opiniões de tribunais, de editoras acadêmicas, sociedades profissionais, repositórios *on-line*, universidades e outros *sites*. Como optamos pelo mapeamento de teses, dissertações e monografias de graduação e especialização, não apresentaremos outras produções nessa pesquisa.

Contudo, mesmo não usando nesse capítulo os artigos, quando encontramos algum texto que julgamos relevante, procuramos pesquisar sobre os autores para verificar se também haviam produzido monografias (TCC), dissertações ou teses sobre a temática. E, desse modo, conseguimos encontrar mais estudos que puderam contribuir com esse levantamento que aqui apresentamos.

No Quadro 1 podemos observar um total de 27 trabalhos entre monografias de graduação ou especialização, dissertações e teses divulgadas entre os anos de 2002 e 2020. Importante ressaltar que essas datas não correspondem ao período estudado pelos autores, somente aos anos em que as pesquisas foram defendidas e/ou publicadas. Desta forma, ao examinar esses trabalhos, verificamos que a maioria, 23 dos 27, utilizou uma ou mais instituições prisionais como objetos de estudo, com a aplicação de questionários ou entrevistas para compreensão do fenômeno estudado.

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada em um determinado período de, no máximo, dois anos entre os anos de 2002 e 2020. Porém para compreensão do fenômeno estudado, esses 23 estudos apresentaram uma retomada histórica e contextualização da legislação vigente no período, o que os aproximou do contexto e das legislações examinadas

---

<sup>12</sup> Os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, plataforma online que realiza a gestão das informações fornecidas pelos programas de pós-graduação do país e que teve seu início em 2014. Os trabalhos anteriores a essa data podem não estar contemplados no resultado da pesquisa e quando são localizados podem não ter todas as informações que os posteriores a esse ano dispõem.

aqui, nessa dissertação. Somente 2 desses trabalhos realizaram análises históricas relacionadas a Educação Prisional e que também perpassaram o período dessa pesquisa (1998 a 2011). Além disso, todos esses estudos abordam a Educação Prisional no estado de Minas Gerais, o que também contribuiu para a construção desse trabalho.

Quadro 1 - Estado do Conhecimento sobre Educação Prisional em Minas Gerais

Nº	Ano	Tipo	Local	Título	Autor	Orientador	Palavras-chave
01	2002	Tese	PUC/SP	Vidas Condenadas: o educacional na prisão	Selmo Haroldo de Resende	Salma Tannus Muchai	Condenados; Educação; Prisão
02	2008	Dissertação	UFU	O Estado e as Políticas de Qualificação Profissional Implantadas no Sistema Prisional	Camila Maximiano Miranda	Maria Vieira Silva	O Estado e sistema prisional; Políticas Socioeducativas; Ressocialização de apenados.
03	2009	Dissertação	UCB	Políticas Públicas de Educação nos Presídios: O Papel do Pedagogo em Novos Espaços como Agente de Transformação Social	Jussara Resende Costa Santos	Clélia de Freitas Capanema	Políticas Socioeducativas; Políticas públicas; Pedagogo; Ressocialização.
04	2010	Monografia	UFU	O Trabalho, A Educação e a Cidadania no Sistema Prisional de Uberlândia - MG: Um Estudo Sobre o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana	Lívia Andrade Ferreira	Robson Luiz de França	Educação; Trabalho; Cidadania; Sistema Prisional.
05	2011	Tese	UFMG	O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes Infratores	Valdeni da Silva Reis	Maralice de Souza Neves	Ensino-Aprendizagem de ILE; Menores em Conflito com a lei; Espaço; Discurso da Sala de Aula; Memória; Efeito de Suspensão.
06	2011	Dissertação	UFU	Salas/Celas, Sinas e Cenas: O Cinema no Contexto Prisional	Klênio Antônio Sousa	Silvia Maria Cintra da Silva	Cinema; Mediação; Psicologia escolar; Contexto prisional.
07	2011	Dissertação	PUC/MG	Educação Escolar de Adolescentes em Contextos de Privação de Liberdade: Um Estudo de Política Educacional em Escola de Centro Socioeducativo	Juliana das Graças Gonçalves Gualberto	Carlos Roberto Jamil Cury	Adolescentes; Lei; Medida Socioeducativa; Internação; Direitos; Educação; Centros Socioeducativos; Políticas educacionais.
08	2012	Dissertação	UFU	Para além das Celas de Aula: a Educação Escolar no Contexto Prisional à luz das Representações dos Presos da Penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Educação escolar; Presos; Representações.

09	2012	Dissertação	UFSJ	A Cultura Escolar em Prisões Distintas: Contrastes e Semelhanças entre a Escola no Presídio e a Escola na APAC	Alessandra dos Santos Vale	Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira	Contrastes e semelhanças; Escola no presídio; Escola na APAC; Cultura escolar; Cultura prisional.
10	2013	Dissertação	UFV	A Oferta de Educação para Adultos em Situação de Privação de Liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no Município de Muriaé em Minas Gerais	Márcio José Ladeira Mól	Denílson Santos de Azevedo	Educação de jovens e adultos; Privação de liberdade; Adultos presos.
11	2014	Tese	UFU	Trabalho e Política de Qualificação Profissional do Sistema Prisional: Um Estudo Contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACS) de Ituiutaba e Itaúna/MG	Camila Maximiano Miranda Silva	Robson Luiz de Franca	Estado e Sistema Prisional; Trabalho; Política de Qualificação Profissional.
12	2014	Dissertação	UFMG	<i>Un Pueblo sin Piernas pero que Camina</i> : Formação Inicial de Professores de Espanhol na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	Thayane Silva Campos	Elzimar Goettenauer de Marins Costa	Formação de professores; Educação prisional; América Latina; Língua espanhola
13	2015	Monografia	EBA/UFMG	O Ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos em Unidade Prisional: a Identidade do Cárcere	Zilcléia de Oliveira Alves Ferreira	Kleumanery de Melo Barboza	Pena; Ensino – Arte.
14	2015	Monografia	UFMG	A Cela de Aula e o Papel do Gestor na Construção do Projeto Político Pedagógico Voltado para a EJA Prisional	Nayara Aparecida do Amaral Silva	Anderson Ribeiro	Educação de Jovens e Adultos; Escola Prisional; Currículo.
15	2015	Monografia	UFMG	A Importância da Construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Prisional	Flávia Cristina Zinho	Anderson Ribeiro	Projeto Político Pedagógico; Educação Prisional; Gestão democrática.
16	2015	Monografia	UFMG	Trabalho, Renda e Qualificação Profissional: Principais Ferramentas para a Ressocialização de Detentos no Estado de Minas Gerais (2006-2012).	Lucineide Ferreira dos Santos	André Mourthé de Oliveira	Sistema prisional; Criminalidade; Educação e trabalho.
17	2016	Dissertação	UFMG	Educação a Distância para Sistemas Prisionais: Um Estudo sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura Necessária para Implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional.	Marcelo de Mesquita Ferreira	Análise de Jesus da Silva	EaD; Sistema Prisional; Educação Libertadora e Significativa; Educação Prisional; Prisão.

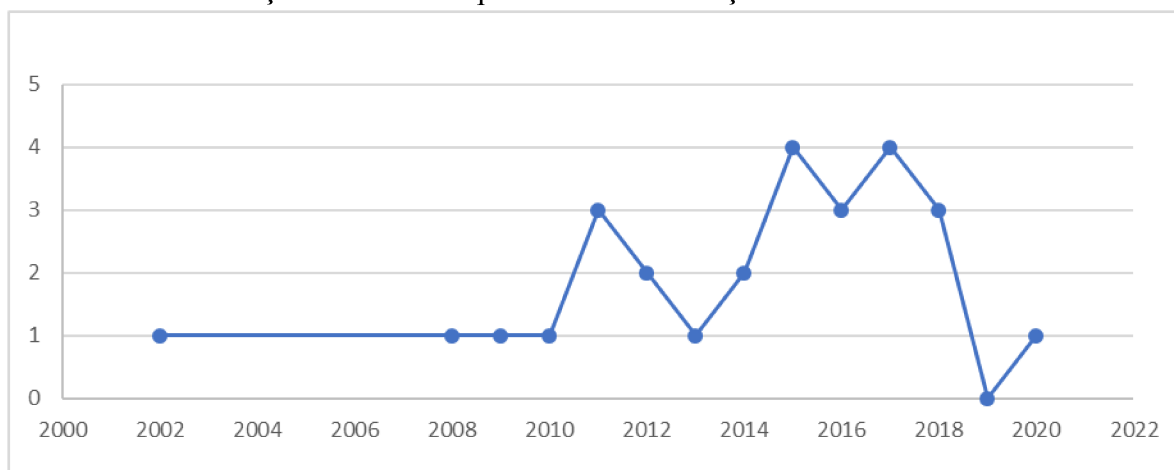
18	2016	Dissertação	UFMG	Educar em Prisões: Um Estudo na Perspectiva das Representações Sociais	Karol Oliveira de Amorim Silva	Maria Isabel Antunes Rocha	Educação; Prisões; Representações Sociais; Formação de Educadores.
19	2016	Tese	UFMG	A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: O Cotidiano de uma Turma de Alfabetização entre a Cela e a Sala de Aula	Maria Cristina da Silva	Carmem Lucia Eiterer	Presídio; Educação; Mulheres.
20	2017	Dissertação	UFMG	Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais	Alisson Jose Oliveira Duarte	Helena De Ornelas Sivieri Pereira	Docência na prisão; Identidade profissional docente; Educação escolar nas prisões.
21	2017	Dissertação	CEFETMG	A Formação Profissional e a Ressocialização de Mulheres Privadas de Liberdade em Complexo Penitenciário da Região Metropolitana de Belo Horizonte: Perspectivas de Gênero e Raça	Judsonia Pereira dos Santos Curte	Silvani dos Santos Valentim	Mulheres privadas de liberdade; Ressocialização; Formação profissional.
22	2017	Dissertação	UFMG	Humanização do Espaço Carcerário: Uma Análise das Políticas Públicas para Oferta de Trabalho e a Educação no Sistema Prisional de Minas Gerais	Isabel Regina de Souza Pereira	Fernando Selmar Rocha Fidalgo	Direitos Humanos; Trabalho; Educação; Trabalho e Educação em Prisões; Humanização.
23	2017	Dissertação	UFMG	A Efetividade das Políticas Públicas e das Práticas de Formação Profissional das Mulheres Presas	Yara Elizabeth Alves	Fernando Selmar Rocha Fidalgo	Práticas formativas; Mulheres privadas de liberdade; Sistema prisional.
24	2018	Dissertação	UFOP	A Educação Física em “celas de aula”: Possibilidades e Desafios de Professores Iniciantes Atuantes em Unidades Prisionais.	Glauber César Cruz Custódio	Célia Maria Fernandes Nunes	Educação Física; Professores iniciantes; Prisão; Educação.
25	2018	Monografia	UNIFOR/MG	A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	Lorena Castro de Moura	Jane Soares	Educação de Jovens e Adultos; Ressocialização; Penitenciárias.
26	2018	Dissertação	UFMG	A Educação Profissional de Meninas Adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação no Estado de Minas Gerais	Sílvia Danizete Pereira Barbosa	Raquel Quirino	Medida socioeducativa; Educação profissional; Relações de gênero; Juventudes em vulnerabilidade social.
27	2020	Dissertação	UFU	Entre a Grade e a Liberdade: Desafios e Possibilidades da Educação para a Ressocialização no Presídio Sargento Jorge em Coromandel/MG no período 2018-2019	Charles Magalhães de Araújo	Fabiane Santana Previtali	Educação prisional; Sistema Prisional; Gestão de Miséria; Ressocialização; Encarceramento.

Fonte: o autor (2020)

Como a pesquisa tem Minas Gerais como foco, a grande maioria desses estudos foram realizados em instituições mineiras. Entretanto, localizamos um estudo defendido em outra localidade, na Universidade Católica de Brasília – UCB, no Distrito Federal, no entanto, o objeto de estudo foi o sistema prisional mineiro.

Em relação a distribuição dos estudos por ano de publicação, como podemos verificar no Gráfico 1, desde o ano de 2002, quando localizamos o primeiro estudo, até o ano de 2020, não houve uma distribuição uniforme ou linear dos estudos. Os anos em que pudemos localizar uma quantidade maior de estudos foram 2015 (4); 2017 (4); 2011 (3); 2016 (3); e 2018 (3); 2014 (2); 2011 (3); 2012 (2); 2013 (2). E em 2019, ocorreu uma queda significativa, não sendo localizado nenhum estudo.

Gráfico 1- Distribuição dos Estudos por Ano de Publicação

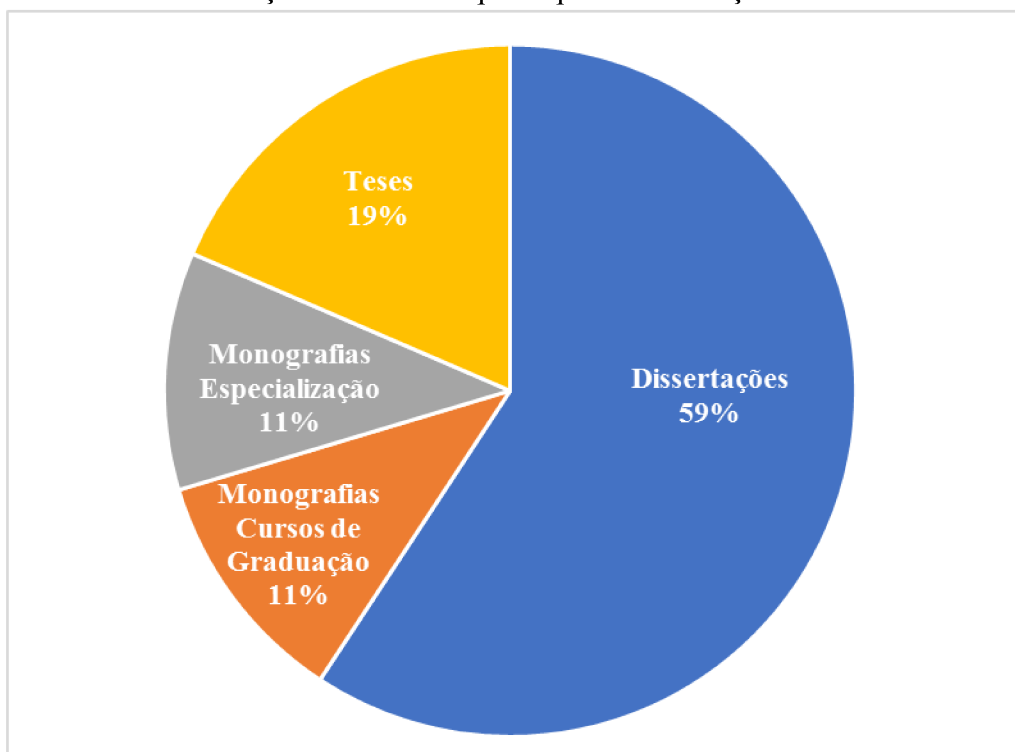


Fonte: o autor (2020)

Em relação à quantidade de trabalhos categorizados por tipo (monografia de cursos de graduação e de especialização; dissertação e tese) no Gráfico 2, identificamos que a maioria é de dissertações (18), e coincidentemente, apresentaram a mesma quantidade de trabalhos: monografias de cursos de graduação (3) e monografias de especialização - pós-graduação *lato sensu* (3) e teses (6).



Gráfico 2 - Distribuição dos Estudos por Tipo de Publicação



Fonte: o autor (2020)

No quadro 2, demonstramos as monografias publicadas em cursos de especialização *lato sensu*. Foram 3 estudos, localizados na UFMG, todos realizados no ano de 2015.

Quadro 2 – Monografias defendidas em Cursos de Especialização sobre Educação Prisional em Minas Gerais

Ano	Tipo	Título	Autor	Local
2015	ME <sup>13</sup>	O Ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos em Unidade Prisional: a Identidade do Cárcere	Zilcléia de Oliveira Alves Ferreira	Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG
2015	ME	A Cella de Aula e o Papel do Gestor na Construção do Projeto Político Pedagógico Voltado para a EJA Prisional	Nayara Aparecida do Amaral Silva	Curso de Especialização do Programa de Pós-graduação em Gestão Escolar da UFMG
2015	ME	A Importância da Construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Prisional	Flávia Cristina Zinho	Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: o autor (2020)

<sup>13</sup> ME – Monografia em Curso de Especialização

A primeira monografia localizada foi apresentada no ano de 2015 no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, realizada por Zilcléia de Oliveira Alves Ferreira, com o título *O ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos em Unidade Prisional: a Identidade do Cárcere*.

Ferreira (2015, p. 9) refletiu sobre as diversas possibilidades de percepção, de experimentações, de fazer e acontecer a arte no âmbito de uma unidade prisional por meio de uma pesquisa literária. A pesquisa se desenvolveu em uma escola de EJA de uma unidade prisional na cidade de São Lourenço-MG. Desta maneira, procurou contribuir para que os reeducandos construíssem um senso crítico.

Sendo assim, “entre metodologias e avaliações, o ensino de arte em escola de unidade prisional vem despertando aos reeducandos conhecimento, experimentações e percepção de um novo mundo pela arte; num paralelo de consignas e incertezas, almejando liberdade pela arte” (FERREIRA, 2015, p.47).

No mesmo ano, temos a monografia, apresentada como requisito para Conclusão do Cursos de Especialização do Programa de Pós-graduação em Gestão Escolar da UFMG, de autoria de Nayara Aparecida do Amaral Silva, intitulada *A Cela de Aula e o Papel do Gestor na Construção do Projeto Político Pedagógico Voltado para a EJA Prisional*.

Silva (2015, p. 6) visou “apresentar uma análise crítica sobre ensino/aprendizagem da Escola Estadual Prisional Alberto Santos Dumont e o processo de ensino em turmas de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional”. Para realizar esse estudo buscou observar o dia a dia da Escola Estadual Alberto Santos Dumont “em que todo o movimento educacional, pedagógico, administrativo, juntamente com o setor de segurança da Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais foi rigorosamente avaliado” (p. 6).

Concluiu que: para que a escola tenha um funcionamento satisfatório, precisaria fazer mudanças no modo como atendem as especificidades da EJA, e, portanto, diferenciar-se do ensino regular, modificar os planos curriculares adequando “carga horária, currículo, metodologia, e outras tantas questões que precisam ser analisadas e consideradas para a existência real de um processo de ensino voltado para o aluno preso adulto” (SILVA, 2015, p. 6).

Ainda em 2015 é apresentada como requisito para Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais, a monografia, com o título *A Importância da Construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Prisional*, de autoria de Flávia Cristina Zinho.

Zinho (2015, p. 7) objetivou demonstrar “a importância da construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Prisional, as suas dificuldades, o que se proporciona aos envolvidos neste ambiente escolar, sua finalidade e outros”. Utilizou como metodologia pesquisas bibliográficas e exploratórias, por meio da vivência no cotidiano da Escola Estadual Prisional Liberdade do Saber.

Concluiu que é através da “implantação do Projeto Político Pedagógico que se oportuniza condições de melhorar o conhecimento pedagógico de cada um, condicionando os alunos, quando libertos a conquistar um trabalho condizente com sua especialização” (ZINHO, 2015, p. 22).

No quadro 3 apresentamos as monografias publicadas em cursos de graduação. Foram 3 estudos, sendo um localizado na UFU e um na UNIFOR-MG, ambos em Curso de Pedagogia. O terceiro trabalho foi apresentado no Curso de Graduação em Ciências Econômicas da UFMG.

Quadro 3 – Monografias defendidas em Cursos de Graduação sobre Educação Prisional em M. Gerais

Ano	Tipo	Título	Autor	Local
2010	MG <sup>14</sup>	O Trabalho, a Educação e a Cidadania no Sistema Prisional de Uberlândia - MG: Um Estudo Sobre o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana	Lívia Andrade Ferreira	Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
2015	MG	Trabalho, Renda e Qualificação Profissional: Principais Ferramentas para a Ressocialização de Detentos no Estado de Minas Gerais (2006-2012).	Lucineide Ferreira dos Santos	Curso de graduação em Ciências Econômicas do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto
2018	MG	A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	Lorena Castro de Moura	Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário de Formiga

Fonte: o autor (2020)

No ano de 2010, destaca-se a monografia apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o título *O Trabalho, a Educação e a Cidadania no Sistema Prisional de Uberlândia - MG: Um Estudo sobre o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana*, de autoria de Lívia Andrade Ferreira.

<sup>14</sup> Monografia de Curso de Graduação

Ferreira (2010) refletiu a respeito do trabalho no sistema prisional e da relevância sobre a educação e, desta forma, para a cidadania. Para essa finalidade, realizou uma análise exploratório-descritiva observando as contradições apresentadas pelo materialismo histórico-dialético. Definiu como ferramentas metodológicas pesquisas bibliográficas e entrevistas sobre a temática no modelo semiestruturadas, tendo como sujeitos duas profissionais que atuavam no Núcleo de Prevenção à Criminalidade de Uberlândia (NPCU) em 2009.

A partir de suas análises, verificou a importância da escola para a construção “do pensamento crítico dos indivíduos e para busca pela reinserção dos apenados na sociedade, embora muitas vezes ela se aproprie dos valores capitalistas no que se refere à exploração da mão de obra, com vista à intensificação do trabalho e do lucro e com isso perca sua real função” (FERREIRA, 2010, p. 3).

Em 2015, outra Monografia, porém, para conclusão do curso de graduação em Ciências Econômicas do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto. A autora é Lucineide Ferreira dos Santos e seu tema é *Trabalho, Renda e Qualificação Profissional: Principais Ferramentas para a Ressocialização de Detentos no Estado de Minas Gerais (2006-2012)*.

Santos (2015, p. 5) teve como intuito “compreender se o trabalho, a renda e qualificação são ferramentas para a ressocialização de detentos no Brasil, mais particularmente, no Estado de Minas Gerais”. Para este fim, procurou realizar a análise dos dados e informações, disponibilizados no site do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça. Verificou que “a carência do acesso desses detentos a educação, especialização profissional e a renda é apenas alguns dos fatores que limitam as oportunidades destes presos à ressocialização”.

Destaca que é essencial que haja mais investimentos que proporcionem um cuidado maior “a estes cidadãos, concedendo a eles novas oportunidades, para após o cumprimento de suas penas se tornarem cidadãos aptos ao mercado de trabalho e cumpridores de normas e leis, e desta forma, causando redução de reincidência criminal no país” (SANTOS, 2015, p.5).

A terceira monografia foi apresentada no ano de 2018 para o Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário de Formiga, por Lorena Castro de Moura com o título *A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional*.

Moura (2018, p. 6) objetivou entender qual a influência que um estudo na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional tem sobre os detentos. A metodologia adotada para essa pesquisa foi a revisão bibliográfica com levantamento de livros, revistas, artigos e imprensa escrita.

Como referencial teórico destaca autores como: Freire (1981), Onofre (2007), Leite (2013) e Duarte (2013). Assim, verificou que “os detentos, homens em sua maioria, são analfabetos ou possuem escolarização mínima, ou seja, somente o fundamental, muitos pendem ao crime e deixam de lado sua vida, família, amigos e escola” (p. 35).

Entretanto, outros “acreditam no processo educativo e por meio dele esperam melhorias. O processo educacional no presídio ainda é muito falho, pois existem muitas dificuldades encontradas, tanto em relação a professores, como alunos” (MOURA, 2018, p. 35).

No quadro 4, exibimos as dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país, sendo a maioria realizadas em Minas Gerais. Isto é, uma das 16 dissertações foi apresentada no Distrito Federal, na Universidade Católica de Brasília - UCB. Foram quatro dissertações defendidas na Universidade Federal de Uberlândia - UFU; seis na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; uma na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM; uma na Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ; uma na Universidade Federal de Viçosa - UFV; uma no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFETMG; uma na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e uma na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG.

É interessante destacar que, praticamente, a totalidade das dissertações de mestrado foram realizadas em cursos públicos de Pós-Graduação da Rede Federal de Educação. Somente duas dissertações foram defendidas em cursos de Pós-Graduação privados: os da UCB e PUC-MG.

Este é um dado importante por revelar como a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil é essencialmente realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Bifano (2009) em sua dissertação de mestrado intitulada *Normalização de Trabalhos Acadêmicos: Considerações sobre o Impacto Ambiental e o Consumo Responsável* destaca que:

As universidades públicas ocupam posição fundamental no cenário acadêmico nacional, detendo papel estratégico no processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país. Desenvolvem atividades de ensino e extensão, além de, principalmente, estarem concentrando parte substancial da capacidade de pesquisa instalada no país (BIFANO, 2009, p.78).

Assim, compreendemos a importância do ensino público também para os estudos sobre temas socialmente relevantes ao se pensar em uma sociedade mais justa.

Quadro 3 – Dissertações sobre Educação Prisional em Minas Gerais e Distrito Federal

Ano	Título	Autor	Programa	Área de concentração/ linha de pesquisa	IES
2008	O Estado e as Políticas de Qualificação Profissional Implantadas no Sistema Prisional	Camila Maximiano Miranda	Programa de Pós-graduação em Educação	Trabalho, Sociedade e Educação	UFU
2009	Políticas Públicas de Educação nos Presídios: O Papel do Pedagogo em Novos Espaços como Agente de Transformação Social	Jussara Resende Costa Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação	Sem divulgação de linha	UCB
2011	Salas/Celas, Sinas e Cenas: O Cinema no Contexto Prisional	Klênio Antônio Sousa	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia Aplicada	UFU
2011	Educação Escolar de Adolescentes em Contextos de Privação de Liberdade: Um Estudo de Política Educacional em Escola de Centro Socioeducativo	Juliana das Graças Gonçalves Gualberto	Programa de Pós-Graduação em Educação	Sem divulgação de linha	PUC-MG
2012	Para além das Celas de Aula: a Educação Escolar no Contexto Prisional à luz das Representações dos Presos da Penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	Programa de Pós-graduação em Educação	Estado, Políticas e Gestão da Educação	UFU
2012	A Cultura Escolar em Prisões Distintas: Contrastes e Semelhanças entre a Escola no Presídio e a Escola na APAC	Alessandra dos Santos Vale	Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação	Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas	UFSJ
2013	A Oferta de Educação para Adultos em Situação de Privação de Liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no Município de Muriaé em Minas Gerais	Márcio José Ladeira Mól	Pós-Graduação em Educação	Educação, Instituições, Memória e Subjetividade	UFV
2014	Educação a Distância para Sistemas Prisionais: Um Estudo Sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura Necessária para Implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional.	Marcelo De Mesquita Ferreira	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Psicologia Aplicada	UFMG
2016	Educar em Prisões: Um Estudo na Perspectiva das Representações Sociais	Karol Oliveira de Amorim Silva	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação	Psicologia, Psicanálise e Educação	UFMG

2017	Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais	Alisson José Oliveira Duarte	Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores	Formação de Professores e Cultura Digital	UFMG
2017	A Formação Profissional e a Ressocialização de Mulheres Privadas de Liberdade em Complexo Penitenciário da Região Metropolitana de Belo Horizonte: Perspectivas de Gênero e Raça	Judsonia Pereira dos Santos Curte	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Processos Formativos em Educação Tecnológica	CEFETMG
2017	Humanização do Espaço Carcerário: Uma Análise das Políticas Públicas para Oferta de Trabalho e a Educação no Sistema Prisional de Minas Gerais	Isabel Regina de Souza Pereira	Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação	Política, Trabalho e Formação Humana	UFMG
2017	A Efetividade das Políticas Públicas e das Práticas de Formação Profissional das Mulheres Presas	Yara Elizabeth Alves	Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social	Política, Trabalho e Formação Humana	UFMG
2018	A Educação Física em “celas de aula”: Possibilidades e Desafios de Professores Iniciantes Atuantes em Unidades Prisionais.	Glauber César Cruz Custódio	Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação de Professores, Instituições e História da Educação	UFOP
2018	A Educação Profissional de Meninas Adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação no Estado de Minas Gerais	Sílvia Danizete Pereira Barbosa	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica	Processos Formativos em Educação Tecnológica	UFMG
2019	Entre a Grade e a Liberdade: Desafios e Possibilidades da Educação para a Ressocialização no Presídio Sargento Jorge em Coromandel/MG no período 2018-2019	Charles Magalhães de Araújo	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais concentração: Antropologia e Sociologia	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade	UFU

Fonte: o autor (2020)

Em 2008, a dissertação de mestrado intitulada *O Estado e as Políticas de Qualificação Profissional Implantadas no Sistema Prisional*, foi defendida por Camila Maximiano Miranda, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse estudo, a autora realizou uma reflexão acerca do papel que o Estado exerce em relação às políticas educacionais voltadas para a qualificação profissional dos sentenciados e, desta forma, a reinserção no mercado de trabalho dos egressos do sistema prisional. A sua hipótese era de que as políticas de qualificação para o trabalho implementadas no sistema prisional não eram suficientes para que houvesse redução de reincidência criminal. Para esse

fim, definiu como procedimentos metodológicos o uso da pesquisa documental, a entrevista e a pesquisa bibliográfica.

Em relação às entrevistas, selecionou como sujeitos: um juiz, gestores e diretores do sistema prisional e quatro egressos do sistema prisional inseridos no Programa de Reintegração Social. Por meio de suas análises, verificou “a inoperância dos processos de ressocialização e a fragilidade das políticas de qualificação profissional implantadas no sistema prisional” (MIRANDA, 2008, p. 172).

Além disso, concluiu que as políticas de qualificação profissional, da forma como têm ocorrido nos “espaços educacionais que atuam na prevenção à criminalidade como mecanismo de reinserção social e redução da reincidência criminal, são inoperantes com relação aos processos de ressocialização dos sentenciados” (ibidem, p. 175).

Em 2009, Jussara Resende Costa Santos defendeu sua dissertação de mestrado sobre *Políticas Públicas de Educação nos Presídios: O Papel do Pedagogo em Novos Espaços como Agente de Transformação Social* no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.

A pesquisa de Santos (2009) objetivou verificar como se dá a atuação do pedagogo em práticas socioeducativas que ocorrem em uma penitenciária situada na cidade de Unaí-MG. A metodologia utilizada para realização de seu estudo foi pautada na técnica de entrevista, os questionários foram elaborados no modelo semiestruturado, definindo como sujeitos: o diretor da área de ressocialização da penitenciária, pedagogos, professores, uma Juíza de Direito e alunos presos.

Também utilizou como fontes secundárias documentos como: Projeto Político Pedagógico, regimento, calendário escolar e projetos socioeducativos. Após a análise dos dados, verificou que a educação na penitenciária em Unaí-MG tem se constituído em algo relevante para os presos, acima do trabalho.

Ademais, compreendeu que o papel do pedagogo, na visão do diretor da área de ressocialização, da juíza da área de Execução Penal e dos professores, tem sido importante “como agente de transformação social” (SANTOS, 2009, p. 8). Entretanto, existe a necessidade de que “o pedagogo defina melhor sua atuação nesse espaço para que os alunos compreendam o que o pedagogo faz, pois muitos elogiaram sem saber sua real função” (p. 8).

Outra questão verificada foi que as práticas socioeducativas desenvolvidas proporcionam motivação e contribuem para a autoestima dos encarcerados. Contudo, a autora destaca que ainda tem sido desafiador o processo de ressocialização, pois “embora os sujeitos da pesquisa acreditem nessa possibilidade, isto depende de um trabalho de conscientização na



sociedade para que o preconceito não determine a vida do ex-presidiário” (SANTOS, 2009, p. 8).

Em 2011, localizamos a dissertação de mestrado, produzida por Klênio Antônio Sousa, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, com o tema *Salas/Celas, Sinas e Cenas: O Cinema no Contexto Prisional*.

Sousa (2011) teve como objetivo entender quais eram as possibilidades de o cinema ser utilizado como ferramenta para mediar a aprendizagem. Para essa pesquisa trabalhou com dois grupos de alunos (doze alunos do Ensino Médio e outro composto por oito alunos da EJA) de uma escola prisional.

A metodologia de investigação foi definida pela pesquisa-ação, atendendo ao propósito de estruturar os dados, mas também permitindo a intervenção no contexto da realidade, de forma que o pesquisador não é um mero observador, mas um participante da pesquisa. A partir de suas análises, compreendeu “o cinema como possibilidade privilegiada no processo de humanização no contexto prisional” (SOUSA, 2011, p. 7).

A segunda dissertação de 2011, foi elaborado por Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e consiste em uma dissertação de mestrado com o título *Educação Escolar de Adolescentes em Contextos de Privação de Liberdade: Um Estudo de Política Educacional em Escola de Centro Socioeducativo*.

Nesta pesquisa, buscou analisar e compreender “a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade em uma escola de um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves, Minas Gerais”. A metodologia adotada se constituiu na abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso de caráter exploratório com pesquisa de campo, análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola.

Concluiu que as ações governamentais e “organizações da sociedade civil e pesquisas indicam que a educação nos centros socioeducativos vem se constituindo como um campo específico tanto de análise quanto para a formulação de políticas públicas, ainda incipientes” (GUALBERTO, 2011, p. 4).

No ano de 2012, foi apresentada a dissertação de mestrado *Para além das Celas de Aula: a Educação Escolar no Contexto Prisional à luz das Representações dos Presos da Penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais*, por Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

Oliveira (2012) procurou responder aos seguintes questionamentos: “Como ocorre no mundo institucional/normativo e na vida cotidiana a educação escolar nas prisões?” (p. 7) E “o que os presos, destinatários das políticas de educação escolar nas prisões, têm a dizer criticamente sobre as suas contradições, limites e possibilidades?” (p. 7)

Desta forma, buscou refletir sobre a educação prisional de Uberlândia, analisando dialeticamente as representações dos presos de uma penitenciária da cidade e a documentação nacional e internacional sobre a temática. Constatou que as políticas educacionais voltadas para o sistema prisional brasileiro têm se mostrado frágeis na medida em que, essa modalidade de ensino realizada nas unidades prisionais, atinge uma quantidade restrita de presos, tanto no Brasil quanto no mundo.

Percebe-se que essa fragilidade advém do fato de as ações educacionais efetivas, as quais ocorrem hoje nas prisões estarem pautadas, principalmente, pelo “compromisso pessoal dos educadores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa” (OLIVEIRA, 2012, p. 84). Revelando assim, uma contradição, tendo em vista que as prescrições normativas nacionais e internacionais “apontam para um movimento de reafirmação constante da educação enquanto um direito de todos e todas, o que significa que aqueles privados de liberdade também são seus portadores” (p. 84).

Sendo necessário que haja ampliação da “articulação entre os órgãos da administração penitenciária e da educação, representados em nível macro pelos Ministérios da Justiça e da Educação e em nível micro por seus gestores e técnicos, enfatizando a responsabilidade de todos na aplicabilidade do direito à educação” (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

Ainda em 2012 encontramos a dissertação de mestrado intitulada *A Cultura Escolar em Prisões Distintas: Contrastes e Semelhanças entre a Escola no Presídio e a Escola na APAC*, da pesquisadora Alessandra dos Santos Vale, do curso de Pós-graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei.

Vale (2012) realizou essa investigação com vistas a entender os contrastes e semelhanças apresentados em uma escola situada no município de São João Del-Rei, Minas Gerais, da rede estadual de ensino, que funciona em instituições prisionais distintas, uma localizada no presídio e outra na APAC.

Desta forma, buscou apresentar as características dessa escola prisional em seus dois contextos diferenciados, evidenciando as “dimensões contextuais e ecológicas; identificar as inter-relações de alguns elementos da cultura prisional nesses espaços escolares; discutir os

significados atribuídos pelos professores à escola no presídio e na APAC” (VALE, 2012, p. 6); assim como indicar “os limites e possibilidades da educação escolar nas prisões”.

Como fundamentação teórica utilizou o conceito de cultura escolar, apoiado por Pérez Gómez (2001) e António Nóvoa (1995), e em estudos relativos às prisões, com Foucault (1987), Goffman (1991), Thompson (1976) e Vargas (2011), entre outros. Como metodologia trabalhou com estudo de caso e através de instrumentos como “observação, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada” (VALE, 2012, p. 6).

Por meio de suas análises, compreendeu que a cultura escolar produzida no presídio e na APAC tem suas particularidades de interação. Sendo assim, verificou “contrastes e semelhanças” na escola situada no presídio e na escola situada na APAC em relação “aos espaços e tempos escolares; à relação entre escola e seus contextos prisionais; ao comportamento e interesse dos discentes; à prática docente nessas duas realidades; e às funções da escola” (VALE, 2012, p. 6).

Diante disso, percebeu que é necessário a construção de currículos que atendam às especificidades da escola nas prisões, de um Projeto Político Pedagógico que atenda às suas necessidades e de formação docente que os prepare para atuar nesses contextos.

Em 2013, foi apresentada a dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, por Márcio José Ladeira Mól, intitulada *A Oferta de Educação para Adultos em Situação de Privação de Liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no Município de Muriaé em Minas Gerais*.

Mól (2013, p. 1) objetivou nessa pesquisa investigar “como a legislação que garante o direito às atividades educacionais vem sendo implementada nas unidades prisionais do Estado de Minas Gerais”. Para essa finalidade, realizou pesquisa bibliográfica e documental e estudo de campo em uma escola situada em uma penitenciária, no município de Muriaé, através da observação e de aplicação de entrevistas semiestruturadas com educadores.

Desta maneira, pôde verificar que existe uma precariedade nas condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho educativo, tanto em relação à estrutura física da escola quanto na deficiência na formação dos professores. Detectou a inadequação dos materiais didáticos disponibilizados pelo Estado e, por esse motivo, os professores sentem a necessidade de comprar material com recursos próprios.

Além disso, destaca que mesmo a escola operando em sua capacidade máxima de alunos, não consegue atender a todos os interessados, havendo uma lista de espera por vagas, o que fere o direito do preso. Outro problema levantado que “dificulta o acesso do preso à escola

é a sua localização da cela, ou seja, pelas normas da penitenciária, o indivíduo só pode estudar no mesmo andar do pavilhão em que cumpre pena” (MÓL, 2013, p. 80).

Em 2016, encontramos duas dissertações, sendo a primeira com o título *Educação a Distância para Sistemas Prisionais: Um Estudo sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura Necessária para Implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional*. Essa dissertação foi defendida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Docência - Mestrado Profissional – PROMESTRE, da Universidade Federal de Minas Gerais, de autoria de Marcelo de Mesquita Ferreira.

Ferreira (2016, p. 11) propôs investigar a “infraestrutura das escolas prisionais para a implementação da modalidade de ensino da Educação a Distância – EaD, em seus espaços”, tendo como *locus* de pesquisa a Escola Estadual César Lombroso de Ensino Fundamental e Médio (EECLEFM), localizada na Penitenciária José Maria Alkimim (PJMA). Como produto desse trabalho criou um Manual sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura necessárias para implementação da EaD nas Escolas do Sistema Prisional. Como procedimentos metodológicos utilizou uma abordagem descritiva, bibliográfica e documental. Como referencial teórico apoiou-se na “Concepção Histórica da Criação do Sistema Prisional no Brasil; Traços das Origens Históricas da Prisão; A Dualidade do Direito Subjetivo da Segurança e Educação do Sujeito Educando Preso; As Possibilidades e os Limites da EaD dentro do Sistema Prisional”. Como resultado de suas análises, concluiu “que a Educação, independentemente de sua modalidade, não é um produto, mas sim um “processo em construção contínua” e, portanto, está sempre inacabada” (FERREIRA, 2016, p. 11).

A segunda dissertação de 2016, de autoria de Karol Oliveira de Amorim Silva, intitulada *Educar em Prisões: Um Estudo na Perspectiva das Representações Sociais*, foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Amorim-Silva (2016, p. 9) visou analisar “o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam em instituições prisionais sobre a educação desenvolvida neste ambiente”. Para essa finalidade apoiou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012), na vertente processual (JODELET, 2001) e em Antunes-Rocha (2012), através do estudo de representações sociais em contextos.

Também utilizou como referencial teórico a “perspectiva do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1987), contemplada nas possibilidades de transformação social a partir do conceito de hegemonia e tomada de consciência em Antônio Gramsci (1982, 2011)”

(p. 9), assim como na “perspectiva de educação para emancipação de Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000)” (AMORIM-SILVA, 2016, p. 9).

Fez uso da metodologia do tipo exploratória, com entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado. Para realizar a análise dos dados, utilizou a perspectiva Temática de Bardin (1977). Por meio de suas análises entendeu quem são os educadores que fazem parte do sistema e como são suas representações sociais. Observou que “para além da discussão do paradigma do educar, o desafio dos sujeitos deste estudo reside na apreensão ou não da diferença pautada nas especificidades do contexto, que interferem na construção e condução de suas práticas educativas” (AMORIM-SILVA, 2016, p. 9).

Desta maneira, os educadores, diante desse desafio, esforçam-se “para reconstruir suas formas de pensar, sentir e agir a educação em prisões”. Conclui, então, que existe a “necessidade de promover formação continuada para os educadores em prisões, no sentido de fornecer-lhes instrumentos que possibilitem a construção de suas práticas numa compreensão crítica e contextualizada, de forma que proporcione a efetivação da perspectiva do educar” (p. 9). “Para além da informação, é necessária a formação, haja vista toda uma matriz epistemológica que perpassa o contexto prisional. Faz-se urgente a discussão no processo formativo” (AMORIM-SILVA, 2016, p. 170).

Em 2017 foram localizadas quatro dissertações. A primeira defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com o título *Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores da Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais*, cujo autor é Alisson José Oliveira Duarte.

Duarte (2017, p. 8) realizou a investigação buscando compreender como a “experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente”.

Para desenvolver esse estudo apoiou-se na metodologia de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e investigações em campo, utilizando entrevistas com professores e com a diretora da escola como instrumentos de coleta de dados e diário de campo. Como resultado, percebeu que as especificidades da educação escolar prisional “podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam profissionalmente nessa realidade” uma vez que suas particularidades vão além dos desafios vivenciados na educação escolar tradicional (DUARTE, 2017, p. 8).

A segunda dissertação foi apresentada em 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com o

título *A Formação Profissional e a Ressocialização de Mulheres Privadas de Liberdade em Complexo Penitenciário da Região Metropolitana de Belo Horizonte: Perspectivas de Gênero e Raça*, cuja autora é Judsonia Pereira dos Santos Curte.

Curte (2017, p. 8) teve como objetivo refletir a respeito da formação profissional de mulheres privadas de liberdade em cursos profissionalizantes ministrados em um “Complexo Penitenciário da Região Metropolitana de Belo Horizonte - MG, dentro da perspectiva de gênero e raça”. Procurou compreender “qual é a visão dessas mulheres sobre a formação profissional que recebem e identificar quais são as especificidades das categorias gênero e raça encontrados nos processos de formação profissional vivenciados por elas” (CURTE, 2017, p. 9).

Para realizar essa pesquisa contou com oito mulheres que participaram de um curso profissionalizante, dentro da prisão, para formação de cabeleireira. Como resultado constatou que, em relação ao gênero e a raça, que “a prisão é o reflexo de uma sociedade desigual e excludente em que mulheres negras estão na parte mais inferior da escala hierárquica”. Entretanto, verificou que o “Estado que tutela e reprime, também é capaz de promover autonomia, na medida em que possibilita a essas mulheres um ambiente de formação e profissionalização” (CURTE, 2017, p. 9).

Nesse sentido, a formação profissional que essas mulheres receberam na prisão aparece de forma híbrida, pois “entrelaça perspectivas de empoderamento e emancipação com ações tutelares. Se uma ou outra vai se destacar na vida dessas mulheres depende dos contornos que essa formação se delinea conjunturalmente e principalmente dos atores que dela participam” (CURTE, 2017, p. 105-106).

Outra constatação foi que algumas dessas mulheres que participaram do estudo, alcançaram a primeira oportunidade de formação na prisão. Sendo assim, esses cursos permitiram “empoderamento e possibilidade de acesso. A prisão que tem a função de punir, agora se apresenta como local de possibilidade. Ela é um lugar de contradição, oprime, mas também proporciona oportunidades” (CURTE, 2017, p. 106).

A terceira dissertação localizada no ano de 2017 foi defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a autoria de Isabel Regina de Souza Pereira, intitulada *Humanização do Espaço Carcerário: Uma Análise das Políticas Públicas para Oferta de Trabalho e a Educação no Sistema Prisional de Minas Gerais*.

Pereira (2017, p. 6) teve como intuito “analisar a execução das políticas públicas direcionadas à oferta do direito ao trabalho e à educação aos custodiados do sistema prisional

do Estado de Minas Gerais”. A metodologia definida para a investigação se constituiu em observação participante, com uso de questionário e análise documental.

Verificou que no período de 2010 a 2016 houve um aumento de investimento pelo Estado na educação prisional, “observado nos valores da folha de pagamento dos profissionais da educação alocados para as unidades prisionais, assim como o aumento do número de escolas instaladas em unidades prisionais” (PEREIRA, 2017, p. 247).

Contudo, os estabelecimentos prisionais não receberam investimentos que permitissem modificações na estrutura arquitetônica. Nesse sentido, Pereira defende que, para que a formação profissional do encarcerado seja de fato eficaz e, desta forma, contribua para integração social, haveria a necessidade de o Estado investir na “criação de espaços adequados para a prática de atividades de ensino e de trabalho. O modelo de prisão adotado encontra-se falido e não é adequado para cumprir a função reabilitadora da pena” (PEREIRA, 2017, p. 247).

A quarta dissertação apresentada em 2017 é de autoria de Yara Elizabeth Alves, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, com o tema *A Efetividade das Políticas Públicas e das Práticas de Formação Profissional das Mulheres Presas*.

Alves (2017, p. 10) em seu estudo procurou analisar a efetividade das políticas e práticas de formação profissional direcionadas às mulheres privadas de liberdade em unidades prisionais, localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: “Qual é a efetividade das políticas e das práticas instituídas nas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte para a formação profissional e trabalho das apenadas?”

Para esse fim, realiza reflexões apoiando-se nas contribuições de Karl Marx, teóricos de tradição marxista e estudiosos da temática “Trabalho e Educação”. A abordagem metodológica para essa investigação foi qualitativa, através de análise documental e por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 mulheres privadas de liberdade, participantes de cursos de formação profissional nas instituições prisionais pesquisadas.

Através da análise dos dados levantados, conseguiu verificar que os efeitos dos cursos profissionalizantes nos quais as mulheres, sujeitas dessa pesquisa participaram, de costura e de cabeleireiro, “puderam ser identificados quando as entrevistadas falaram sobre o processo de profissionalização, da importância que atribuem ao mesmo, das aprendizagens propiciadas por esse e de seu significado para a vida pessoal delas”. Elas também relataram que houve “mudanças, a partir da formação profissional, nas relações que estabelecem com pessoas intra

e extramuros (embora essa seja mais limitada)”. Sendo assim a participação nesses cursos “foi fundamental para a formulação de suas expectativas de futuro” (ALVES, 2017, p. 123).

No ano de 2018 encontramos duas dissertações. A primeira consiste em uma dissertação de mestrado, com o título *A Educação Física em “Celas de Aula”: Possibilidades e Desafios de Professores Iniciantes Atuantes em Unidades Prisionais*, foi defendida por Glauber César Cruz Custódio no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto.

Custódio (2018, p. 6) intencionou por meio dessa investigação compreender as possibilidades e “desafios enfrentados pelos professores de Educação Física, no início de carreira, atuantes em escolas de unidades prisionais da Região dos Inconfidentes”. Nesta pesquisa qualitativa, fez uso de entrevista semiestruturada, questionário e caderno de campo com três professores de Educação Física iniciantes, que atuavam em três estabelecimentos prisionais convencionais com oferta da educação prisional. Como resultado da pesquisa constatou que professores de Educação Física em início de carreira se deparam nas escolas prisionais com vários desafios, como o fato de sua formação inicial não preparar para atuar na educação prisional, nem encontrar formação continuada que forneça subsídios teóricos para auxiliá-los em suas práticas.

Conforme Custódio (2018), os professores, sujeitos dessa pesquisa, também relataram outros desafios como: o fato de perceberem um olhar negativo da sociedade a respeito da educação prisional, dos dilemas vivenciados com agentes de segurança prisional, a pouca autonomia dos professores mediante as regras rígidas das instituições prisionais “uma vez que os professores tem de se adequar ao que lhes são permitidos” (p. 124), a imprevisibilidade das ações escolares devido a ocorrências inesperadas que acontecem nas prisões, a falta de apoio da escola aos professores, “a escola atua somente em cobranças burocráticas” (p. 124), a falta de reconhecimento da importância da Educação Física pelos outros docentes, havendo assim, “uma ideia de isolamento profissional dos professores de Educação Física no cenário escolar prisional, assim como no ensino regular” (p. 124) e ainda “a precarização física estrutural das escolas prisionais, as restrições de matérias e estratégias didáticas” (CUSTÓDIO, 2018, p. 6).

Todas essas questões acabam limitando “o alcance dos propósitos educacionais da disciplina e engendram um paradoxo, pois, quando se pensa na disciplina pressupõe-se a presença de movimento e de práticas corporais” (p. 6). “As diversas limitações enfrentadas e os desafios nas ações educativas dos professores deste estudo nas escolas prisionais torna evidente a precariedade da educação estabelecida nas escolas prisionais” (CUSTÓDIO, 2018, p. 126).



Desta maneira, mesmo havendo avanços em relação “a garantia do direito e oferta da educação prisional [...] é notório diferentes impasses e problemas para a docência nesse cenário, nesse caso, com os professores de Educação Física” (p. 126). Contudo, mesmo diante de dificuldades e desafios esses professores revelaram satisfação em exercer a docência em escola prisional (CUSTÓDIO, 2018, p. 126).

O segundo trabalho apresentado em 2018 é outra dissertação de mestrado, com o título *A Educação Profissional de Meninas Adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação no Estado de Minas Gerais*, defendida por Sílvia Danizete Pereira Barbosa no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica da Universidade Federal de Minas Gerais.

Barbosa (2018, p. 22) teve como objetivo analisar como ocorre a “educação profissional para jovens e adolescentes do sexo feminino que cumprem medida socioeducativa de internação no Estado de Minas Gerais, bem como suas percepções e expectativas quanto à educação profissional e o trabalho”.

A metodologia adotada, de natureza qualitativa, apoiou-se na revisão de literatura, abordando “estudos sobre juventudes em vulnerabilidade social, a história e a legislação do sistema socioeducativo brasileiro, a educação profissional nas medidas socioeducativas e as relações de gênero nas medidas socioeducativas” (p. 5). com destaque para autores como Castro e Abramovay (2002, 2006), Jeloás e Ferrari (2013), Águido (2011), Constantino (2001), Costa (2006), Fialho (2016) e Julião e Abdalla (2013).

Para coleta de dados utilizou entrevistas semiestruturadas com gestores do Centro Socioeducativo São Jerônimo. Os dados foram analisados a luz da técnica de análise de conteúdo. Concluiu que as “expectativas das internas em relação à profissionalização e ao trabalho são modestas, refletindo sua trajetória de vida repleta de violências e vulnerabilidades sociais” (BARBOSA, 2018, p. 5).

A equipe gestora busca oferecer cursos profissionalizantes de curta duração para as sentenciadas, contudo, enfrentam dificuldades para atender suas necessidades. Entretanto, percebeu que “todos(as) acreditam na possibilidade de tornar a capacitação desenvolvida em um direcionamento para novos rumos na vida de cada menina” (p.76), desta forma, mesmo que não siga a profissão, o que “aprendeu, teve a oportunidade de vivenciar um momento de descobertas e a chance de se orientar para novas formas de trabalho buscando novos conhecimentos e vivências na sociedade” (p. 76).

Por fim, constatou que as oportunidades de educação profissional oferecidas para essas “meninas que estão privadas de liberdade correspondem à manutenção de estereótipos de

gênero que focalizam atividades relacionadas ao cuidado e ao espaço doméstico, buscando (re)estabelecer o controle social sobre elas” (BARBOSA, 2018, p. 77.)

O último estudo aqui analisado foi apresentado em 2020, trata-se de uma dissertação de mestrado, intitulada *Entre a Grade e a Liberdade: Desafios e Possibilidades da Educação para a Ressocialização no Presídio Sargento Jorge em Coromandel/MG no Período 2018-2019*. Essa dissertação foi defendida por Charles Magalhães de Araújo no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

Araújo (2020, p. 9) procurou, por meio de abordagem qualitativa, analisar qual era o contexto da educação oferecida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no interior do Presídio Sargento Jorge na cidade de Coromandel/MG, no ano de 2019, “abordando sentidos e significados dos professores, dos alunos privados de liberdade e dos agentes penitenciários a respeito dos desafios e das possibilidades da educação para a ressocialização”. O referencial teórico adotado buscou abordar o materialismo histórico e dialético de Marx e “discutir sobre as relações do trabalho e capitalismo, a gestão da miséria, a lógica do encarceramento e as bases e funcionamento da educação dentro do sistema prisional” (p. 5).

A metodologia definida para realização dessa investigação foi a pesquisa documental, com um levantamento bibliográfico usando palavras-chaves (educação, educação escolar, ressocialização, presídio, penitenciária) e entrevistas com doze participantes (alunos, professores e agentes penitenciários). Como resultados da investigação observou que, dentre os desafios que a educação prisional enfrenta em relação à ressocialização, destaca-se o “preconceito que a sociedade coloca na questão da reinserção social destes sujeitos quando deixarem a reclusão” (ARAÚJO, 2020, p. 104).

Os reeducandos compreendem a importância da escola para a “instrução e para a inclusão em sociedade, através do aprendizado da leitura, da escrita e também de operações matemáticas” (p. 104). Verificou que a forma como é conduzida a educação acontece “de forma dialógica, na qual professores e alunos tem uma relação horizontal, permeada no diálogo, na construção de reflexões sobre a trajetória deles na prisão e fora dela, fomentando o desenvolvimento do senso crítico sobre a sociedade” (ARAÚJO, 2020, p. 104).

As professoras e os agentes penitenciários relatam que também sofrem preconceito pelo fato de trabalharem em prisões. “É desafiador para professores, alunos e agentes penitenciários o fato de terem que conviver com o preconceito e com os julgamentos” (p.105). Percebeu também que as possibilidades de aprendizagem eram mais básicas, assim, mesmo os reeducandos estando em uma etapa da escolaridade dos anos finais do ensino fundamental ou

médio, apresentavam “dificuldades de aprendizagem devido ao ensino precário que passaram fora da reclusão e também pelo abandono dos estudos para trabalhar, uma vez que a situação socioeconômica não demonstrava ser razoável” (ARAÚJO, 2020, p. 105).

A convivência entre professores e alunos privados de liberdade era boa, pautada no diálogo e respeito. Diante dessa realidade, o autor concluiu que a “educação então tem esse grande desafio para promover a emancipação dos sujeitos. Ela se dá de forma dinâmica e dialógica, porém tem que enfrentar todos os dias os portões do preconceito, do descaso, da desconfiança, da exclusão social” (ARAÚJO, 2020, p. 107).

No quadro 5, verificamos as teses sobre Educação Prisional em Minas Gerais, sendo duas defendidas na UFMG e uma na UFU.

Quadro 4 – Teses sobre Educação Prisional em Minas Gerais

Ano	Título	Autor	Programa	Linha	Local
2002	Vidas Condenadas: o educacional na prisão	Selmo Haroldo de Resende	Programa de Pós-graduação em Educação	Sem divulgação de linha	PUCSP
2011	O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes Infratores	Valdeni da Silva Reis	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras	Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.	UFMG
2014	Trabalho e Política de Qualificação Profissional do Sistema Prisional: Um Estudo Contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACS) de Ituiutaba e Itaúna/MG	Camila Maximiano Miranda Silva	Programa de Pós-graduação em Educação	Trabalho, Sociedade e Educação.	UFU
2014	<i>Un Pueblo sin Piernas pero que Camina:</i> Formação Inicial de Professores de Espanhol na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	Thayane Silva Campos	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.	UFMG
2016	A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o Cotidiano de uma Turma de Alfabetização entre a Cela e a Sala de Aula	Maria Cristina da Silva	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social	Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Educação	UFMG

Fonte: o autor (2020)

A primeira tese de doutorado localizada foi defendida em 2002, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Selmo Haroldo de Resende, com o título *Vidas Condenadas: o educacional na prisão*.

Resende (2002) procurou desvendar qual a dimensão do fenômeno educacional na prisão. Desta forma, analisou os aspectos educativos implicados nas práticas e relações ocorridas no sistema prisional, observando as produções realizadas pelos sujeitos. Desta forma, objetivou:

investigar aspectos educativos/educacionais no cumprimento de penas pretende, a partir do caminho traçado por Foucault, no que concerne à extensão do carcerário no corpo social, percorrer, de certo modo, uma via paralela a esse percurso. Ao invés da dispersão carcerária na sociedade, busca-se a entrada do educacional na prisão, no intuito de investigar de que maneira aspectos, princípios e preceitos da ordem do educacional penetram na prisão, modulando as relações prisionais assim como o carcerário modula as relações sociais. Entende-se que essa entrada do educacional na prisão, levando suas noções e marcas de natureza educativa, acaba por conduzir processos de constituição do sujeito, sustentando a produção de modos de existência, que se filtram justamente pelo educacional (RESENDE, 2002, p. 6).

Para tanto, trabalhou com a metodologia da História Oral, entrevistando treze “presos condenados, pessoas que já foram processadas, julgadas e por meio de sentença condenatória, apenadas com reclusão em regime fechado” (p. 75). Esses sujeitos estavam matriculados e frequentavam as aulas na Colônia Penal Professor Jacy de Assis, localizada em Uberlândia, interior do Estado de Minas Gerais. Desta maneira, realizou entrevistas, com duas seções que depois de transformadas em fontes orais foram analisadas junto ao referencial teórico, apoiado, principalmente, em Foucault. Por meio de suas análises a respeito da educação na prisão, o autor concluiu que:

O que a “pedagogia do cárcere” recobre nos processos de constituição do indivíduo preso é outra dimensão da educação na prisão, que se desdobra nos diversos instrumentos e funções de que a disciplina se utiliza para a modificação, a reeducação dos detentos (RESENDE, 2002, p. 6).

Nesse sentido, Resende (2002, p. 126) defende que o processo educacional na prisão ocorre de maneira inversa, ou seja, no lugar de reeducação, existe uma outra forma de educação pelo avesso, “mas certamente trata-se de uma modificação do indivíduo, de uma reprogramação de sua existência, o que implica um processo educativo operacionalizado pelo aparelho penitenciário”. Sendo assim, ocorre “uma penetração do educacional na prisão, de uma dimensão da educação nas práticas prisionais” (RESENDE, 2002, p. 126).

Em 2011, localizamos a tese defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2011, por Valdeni da Silva Reis, com o título *O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira*

*(ILE) no Espaço dentro-fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes Infratores.*

Nesta pesquisa, Reis (2011, p.vi) realizou uma investigação acerca da maneira como os “sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a lei da cidade de Belo Horizonte, MG”. Seu objetivo foi compreender como “são estabelecidos e negociados, entre a professora e os alunos, o espaço institucional ou físico e o espaço discursivo na constituição do ensino e da aprendizagem do ILE”.

Para tanto, realizou gravações em áudio de aulas de inglês, transcreveu e estruturou um mapa de tomadas de posição dos envolvidos. Como metodologia de análise se pautou nas teorias do discurso, ancorados em princípios etnográficos. Concluiu que “a constituição de um espaço confuso advindo do entrelaçamento entre os significantes educacional e prisional, mas, também, do modo com que os participantes assumem ou não suas posições enunciativas nesse espaço discursivo” (REIS, 2011, p. vi).

Em 2014, temos a tese de doutorado de autoria de Camila Maximiano Miranda Silva, com o tema *Trabalho e Política de Qualificação Profissional do Sistema Prisional: um Estudo Contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACS) de Ituiutaba e Itaúna/MG*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A doutoranda refletiu acerca do trabalho e das políticas de qualificação profissional implementadas em estabelecimentos prisionais da cidade de Ituiutaba-MG, por meio de pesquisa documental e empírica, com entrevistas a “sentenciados que cumprem pena no presídio, recuperandos da APAC tijuicana e recuperandos que cumprem pena na APAC de Itaúna/MG”.

Sua tese é de que não existe uma qualificação profissional de forma efetiva no sistema prisional, mesmo havendo as políticas voltadas para essa questão. Nesse sentido, a pesquisadora não constatou que políticas de qualificação profissional nos estabelecimentos prisionais tijuicanos fossem efetivas, tendo em vista que os cursos de qualificação profissional oferecidos pelas APACs se mostram aligeirados e frágeis, não contribuindo com o “processo de ressocialização e à reinserção laboral do ex-apanado” (SILVA, 2014, p. 7).

Ainda no mesmo ano de 2014, localizamos a tese de doutorado com o título *Un Pueblo sin Piernas pero que Camina: Formação Inicial de Professores de Espanhol na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade*, defendida por Thayane Silva Campos no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Campos (2014, p. 8) teve como objetivo investigar como propiciar ao discente do Curso de “Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto de prática pedagógica, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente”. Nesse sentido, o projeto proporcionou aos estudantes a oportunidade de participar de aulas de língua espanhola, contando com temáticas interdisciplinares relacionadas com as matérias que compunham a grade curricular. “A intenção era permitir que eles se identificassem como parte da América Latina, mostrando que o conceito de latino-americano vai além das fronteiras e do idioma” (p. 8).

A metodologia definida foi a pesquisa-ação, buscando analisar diários de campo; entrevistas com docentes; planos de aula; conversas pelo aplicativo *Whatsapp* do grupo de estudos e do trabalho de conclusão de curso escrito pela bolsista, que teve como foco o projeto de extensão. Como aporte teórico utilizou textos referentes à Formação de Professores e à América Latina, com destaque para os seguintes autores: Barcelos, (2010); Pellim, (2010), Quental, (2012); Irineu, (2014); Lima, (2013); Zolin-Vesz; Barcelos, (2014); Lima; Silva; Machado, (2014); Mota; Irala, (2014); Lima; Cortez, (2014). E sobre a Educação de Jovens e Adultos apoiou-se nos estudos de Labella-Sánchez, (2012); Silva, (2004); Machado, (2008); Sampaio, (2005). Desta forma, compreendeu que existe “a necessidade de se considerar os espaços prisionais como contexto de prática docente, tomando como base as especificidades do local e do público em questão” (CAMPOS, 2014, p. 8)

Em 2016, encontramos a tese de autoria de Maria Cristina da Silva, com o título *A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: O Cotidiano de uma Turma de Alfabetização entre a Cella e a Sala de Aula*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

Silva (2016, p. 9) objetivou analisar os “processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres em privação de liberdade de uma escola em uma unidade prisional no Estado de Minas Gerais”. Fez uso de metodologia de cunho etnográfico, por meio de observação participante, registrando atividades realizadas pela professora em aulas de alfabetização, observações de alunas e atividades coletivas desenvolvidas por outros profissionais da escola. Buscando analisar “como se desenvolvem a leitura e a escrita nele, os significados que a escola e as atividades escolares têm para os sujeitos pesquisados”.

Como referencial teórico apontou os autores: Ferreira (2015), Queiroz (2015), Diniz (2015), Nonato (2010), Medeiros (2009), Julião (2009), Figueiredo (2007), Vaz (2005), Araújo (2005) Lemos Britto (1924), Soares (2002), Hobsbawm (2010), Goffman (1961, 1988), Foucault (1996; 2012), Maia *et al.* (2009), Canedo e Fonseca (2012).

Pôde constatar por meio desse estudo que, no presídio, existe uma circulação de textos considerável “que estes buscam proporcionar informações às detentas e que pode oportunizar uma ampliação do universo cultural delas” (p. 186). Pôde verificar também que informações e notícias circulam através de rádio, televisão, assim como de outras formas como as leituras individuais ou coletivas de revistas ou livros pertencentes à biblioteca da escola; da leitura de panfletos religiosos, por meio de trocas de experiências em atividades de trabalho “como abertura de conta bancária e compreensão do pagamento pelas horas de trabalho, assim como o registro para o cálculo da remição de sua pena; nas atividades desenvolvidas e proporcionadas pela escola” (SILVA, 2016, p. 186).

Além das informações advindas por professores, ou em visitas de familiares quando compartilham cartas e fotos; em conversas com advogados e juízes, nas quais procuram entender seus direitos; em visitas da comissão dos direitos humanos e de associações de defesa dos direitos dos encarcerados. Nesse sentido, verificou que os aportes textuais não ficam restritos às atividades escolares, uma vez que circulam por “formas não institucionalizadas, mas utilizadas e organizadas pelas alunas, podendo indicar uma forma de letramento” (p. 187).

Para essas mulheres, a escola, vai além de um lugar para fazer atividades escolares, consiste em um lugar “fora da cela, do convívio com os professores, de saber do mundo do lado de fora, de pedir ajuda, de sugerir atividades, de pedir conselhos, de chorar, de serem ouvidas. De falar dos sonhos, de apresentar a família, suas histórias de vida” (p. 187). É a possibilidade de se deslocar, de ir e vir. Lugar onde se pode “rir, escrever, cantar, ler, fazer “fofoca”, paquerar, assediar e serem assediadas. Comer e dançar, rir, suspirar perante filmes e respirar diante das reprimendas. Às vezes amedrontador, por vezes belo. Uma beleza sem poesia ou com a presença dela” (SILVA, 2016, p. 187).

São oportunidades em que seus corpos femininos podem se deslocar, não apenas pelo “espaço físico, mas também em sua condição de mulheres” (p. 187) Constatou ainda, que as condições de trabalho oferecidas são precárias, assim como o vínculo trabalhista é provisório. Por fim, verificou que no sistema prisional não se exige qualificação dos professores para trabalharem na EJA e não recebem apoio da Secretaria de Estado de Educação.

No quadro 6, apresentamos trabalhos sobre educação prisional que tomaram Uberlândia como *locus* de investigação. Entre os estudos, temos uma monografia de curso de graduação e uma dissertação de mestrado, ambas apresentadas na UFU.

Quadro 5 – Trabalhos sobre a Educação Prisional em Uberlândia

<b>Qtd</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Local</b>
01	2010	Monografia Cursos de Graduação em Pedagogia	O Trabalho, a Educação e a Cidadania no Sistema Prisional de Uberlândia - MG: Um Estudo Sobre o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana	Livia Andrade Ferreira	Robson Luiz de França	UFU
02	2012	Dissertação	Para além das Celas de Aula: a Educação Escolar no Contexto Prisional à luz das Representações dos Presos da Penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	UFU

Fonte: o autor (2020)

Encerramos, aqui, a apresentação dos trabalhos relacionados à temática da Educação Prisional em Minas Gerais e em Uberlândia. A partir daqui, faremos alguns apontamentos sobre os estudos apresentados.

A primeira questão a ser destacada são as palavras-chave mais citadas nos estudos, que podem ser observadas na Imagem 01. Para essa categorização, procuramos juntar palavras que têm o mesmo sentido com pequenas mudanças com o singular, plural ou sinônimos muito próximos. Quando essas agregações foram realizadas, colocamos a palavra juntada entre parênteses. Dessa maneira, podemos verificar que as palavras-chave mais citadas foram: Educação (6); Sistema Prisional (5); Ressocialização (4); Educação de jovens e adultos (3); Educação Prisional (3); Prisão (prisões) (3); Trabalho (3); Escola Prisional (Escola no presídio) (2); Medida socioeducativa (2); Mulheres privadas de liberdade (2). As demais palavras foram mencionadas apenas uma vez.



Imagem 1 - Nuvem de palavras das palavras-chave das teses, dissertações e monografias



Fonte: o autor (2020)

Sobre essa questão, as palavras ou termos relacionados entre as palavras-chave, são fortes indícios de que o Estado está muito aquém de garantir uma educação nos presídios que seja mais inclusiva. As outras palavras como só foram encontradas uma vez, dizem respeito às particularidades de cada pesquisa, mas não revelam uma continuidade nos estudos.

É importante destacar as metodologias de pesquisa mais abordadas pelos estudos. Todos os trabalhos apresentados utilizaram abordagem de natureza qualitativa, o que é comum em estudos realizados na área educacional. A grande maioria das pesquisas optou por realizar estudos de campo, em instituições prisionais e com uso de entrevistas semiestruturadas. Também apontaram as pesquisas bibliográficas e documentais.

Em relação ao conteúdo dos estudos, vimos muitas pesquisas que buscaram entender o papel do professor na educação prisional, destacando as dificuldades vivenciadas por estes no exercício da docência, indicaram sofrer também preconceitos fora dos presídios (colegas de profissão e comunidade em geral) pelo fato de atuarem nessas instituições.

Outra questão abordada foi se a formação profissional realizada dentro das prisões era eficaz e se promovia a ressocialização dos apenados. Nesse quesito havia o apontamento da precariedade das formações oferecidas e que, nem sempre, resultavam em condições eficazes para que aqueles que conseguiam a liberdade tivessem oportunidades fora dos muros da cadeia. Mas que mesmo não cumprindo totalmente seu papel, as aulas resultavam em momentos de convivência importantes para os alunos presos.

Quando o assunto eram as políticas públicas voltadas para a Educação, verificava-se que ainda o Estado está muito aquém das necessidades de promover uma Educação que, de fato, possa incluir a todos, tendo em vista que muitas vezes os presos não têm seu direito à Educação garantido, precisando entrar em lista de espera para alcançar a matrícula e poder frequentar a escola. As escolas muitas vezes possuem arquitetura precária, falta material adequado e não conseguem atender a todos os presos.

Por fim, em relação ao meu objeto de pesquisa, ou seja, a educação no sistema prisional de Uberlândia-MG, concluo que esse é um assunto que precisa ser abordado, já que dos 29 estudos citados nesse capítulo, somente dois falam da realidade prisional dessa cidade (FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2012). Outros quatro apresentam *locus* Uberlândia, porém, não tratam especificamente sobre a EJA no sistema prisional (RESENDE, 2002; AGUIAR, 2003; GONZAGA, 2013; SANTOS, 2014). Meu objeto de pesquisa se diferencia em parte por se tratar de uma abordagem historiográfica, buscando entender como ocorria a educação prisional em Uberlândia no período de 1998 a 2011. Percebe-se, pois, os ineditismos desta pesquisa e que, desta forma, poderá contribuir com os estudos da área de História da Educação, de EJA e de educação prisional.

No próximo tópico apresentaremos outros estudos sobre assuntos relacionados à questão prisional, mesmo que não tenham enfoque principal na educação, mas que geraram contribuições importantes para este trabalho.

## **2.1 – A temática prisional: outras contribuições**

As questões relacionadas à temática prisional são tão amplas quanto complexas. Nesse sentido, mesmo nosso objeto de estudo girando em torno da educação no sistema prisional, o estudo de outros aspectos relacionados à temática também é importante para compreendermos o fenômeno aqui estudado. Desta forma, destacamos alguns estudos que nos ajudaram na construção desse trabalho, seja contribuindo com conceitos necessários para compreensão acerca do sistema prisional ou como fonte sobre as instituições prisionais de Uberlândia.

Quadro 6 - Estudos sobre a temática prisional

Nº	Ano	Tipo	Local	Título	Autor	Orientador	Palavras-chave
01	2003	Monografia	UFU	Prisão, prisioneiros, rebeliões: A experiência da Colônia Penal Prof. Jacy de Assis	Margarida Maria Veras Aguiar	Christina da Silva Roquette Lopreato	Controle social; Prisão; Rebelião.
02	2013	Tese	UFU	À Sombra do Encarceramento: o entorno das prisões	Vanessa Portes Galvão Gonzaga	Jacy Alves de Seixas	Prisão, entorno prisional; Famílias empobrecidas; Criminalidade; Infâncias; Sentimentos.
04	2014	Dissertação	UFU	Os sujeitos egressos prisionais: o retorno à liberdade e a (re) inserção social	Thalita Mara dos Santos	Luiz Carlos Avelino da Silva	Egressos prisionais, reinserção social e desamparo
05	2014	Tese	FGV	Estratégias de Sobrevivência e de Convivência nas Prisões do Rio de Janeiro	Elizabeth Sússekind	Dulce Chaves Pandolfi	Penitenciária; Direitos humanos; Organização de presos; Ditadura e prisão.

Fonte: o autor (2020)

Em 2003 a Monografia intitulada *Prisão, prisioneiros, rebeliões: A experiência da Colônia Penal Prof. Jacy de Assis*, foi apresentada por Margarida Maria Veras Aguiar para obtenção do título de Bacharel em História, no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Christina da Silva Roquette Lopreato.

Nesta monografia, Aguiar (2003) buscou demonstrar como era a vivência dos presos na Colônia Penal Prof. Jacy de Assis, localizada em Uberlândia-MG. Procurou observar as relações dos agentes institucionais do sistema de justiça criminal que estabeleciam entre si, com os agentes penais, com os acusados, com presos e seus familiares e, desta forma, compreender quais os sentidos das rebeliões penitenciárias ocorridas neste estabelecimento penal entre março de 1999 e junho de 2001.

A coleta de dados para construção desse estudo foi desenvolvida tanto no Fórum de Justiça, como na Colônia Penal Prof. Jacy de Assis, no período de fevereiro e dezembro de 2002. Como instrumentos metodológicos, a autora utilizou observações e realização de entrevistas com presos, agentes judiciais e penais da Colônia Penal. Também realizou pesquisa no acervo do Jornal Correio de Uberlândia buscando notícias em dois períodos: de 1994 a 1998 (período de construção e da inauguração da colônia penal) e de 1999 a 2001 (somente sobre rebeliões).

Por meio de suas análises, Aguiar (2003) percebeu que as rebeliões realizadas pelos presos tinham “sentido de negociação com as autoridades judiciais e ou penais, para cumprimento dos direitos dos presos ou para melhores condições de existência no cárcere” (p. 8). Ou ainda visavam o “restabelecimento de equilíbrio de força entre os próprios presos, perdido quando alguns dentre eles detêm mais poder que os demais, ou com os agentes penais, quando, segundo os presos, as normas da instituição são muito rígidas (AGUIAR, 2003, p. 8).

Por fim, a autora conclui que a ação de realizar uma rebelião serve para comunicar àqueles “que estão do outro lado dos muros da prisão que os que estão do lado de dentro fazem parte da mesma sociedade que eles. Podem até ser uma “minoria”, mas, é ilusório pensar que a prisão, ao segregar, ao retirar os criminosos do meio social, isola-os de fato (AGUIAR, 2003, p. 42).

No ano de 2013, destacamos a tese de doutorado de autoria de Vanessa Portes Galvão Gonzaga intitulada *A sombra do encarceramento: o entorno das prisões*, defendida junto ao Programa de Doutorado em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Nessa tese, Gonzaga (2013, p. 16) usa a metáfora da sombra com intuito de “representar (ou irrepresentar) os sentimentos que uma pessoa passa a experimentar a partir do encarceramento de um parente próximo”. Pois, segundo a autora, ter um familiar na prisão é “como estar na companhia ininterrupta de uma sombra: uma sombra maldita e amaldiçoada que persegue e não se afasta”.

Desta forma, realizou um estudo sobre o entorno prisional, “desenhado pelas famílias que passam a residir nas proximidades dos presídios para continuarem mantendo o vínculo com o parente preso e, dessa forma, partilharem a prisão”. Para tanto, utilizou

Relatos, testemunhos, memórias e histórias de vida generosamente compartilhadas ou, até mesmo, pequenas observações cotidianas no espaço escolar vieram amadurecer minhas interpretações sobre o entorno de uma prisão e, de maneira especial, sobre a vida desses sujeitos crianças e de suas famílias. Interpretações estas também compartilhadas por autores que analisaram as periferias urbanas, os espaços segregados e invisíveis, os lugares pobres e marginais das nossas cidades (GONZAGA, 2013, p.15).

Entretanto, Gonzaga (2013, p. 16) argumenta que, se para Foucault seria importante que as famílias pudessem comunicar-se com os prisioneiros contribuindo para que as informações relacionadas as prisões fossem os mais transparentes possíveis, em sua pesquisa isso não pôde acontecer. Sendo assim, os relatos colhidos através das entrevistas realizadas com as famílias precisaram de sigilo, devido ao fato de essas informações serem sobre o que ocorria do lado de

fora das prisões. Eram questões que envolviam “o tecido social e emocional do cotidiano dos familiares, no entrecruzamento com os fios das relações com os aprisionados e das marcas que esses familiares carregavam em sua subjetividade”. Portanto, houve a “preservação da identidade das pessoas envolvidas nos depoimentos e a garantia de que a imprensa não tomaria conhecimento de nenhuma informação” (GONZAGA, 2013, p. 16).

A autora reflete que seu estudo corrobora com a visão de “infâncias roubadas”, no sentido de que as crianças se tornam vítimas e quando adultas passam a ser algozes mediante ao processo de encarceramento familiar. Por fim, aponta que o cárcere não se reduz a prisão real, mas ocorre, principalmente de maneira subjetiva. Assim, “ao narrarem o que se passa em suas subjetividades, esses familiares revelam sentimentos que têm o poder de enclausurá-los ou libertá-los. A humilhação e o ressentimento enclausuram” (GONZAGA, 2013, p.7).

No ano de 2014, Thalita Mara dos Santos, defende a dissertação de mestrado, *Os sujeitos egressos prisionais: o retorno à liberdade e a (re) inserção social* no Programa de Pós-graduação em Psicologia, dentro da área de concentração em Psicologia Aplicada, na Linha de Pesquisa de Processos Psicossociais em Saúde e Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Neste trabalho a pesquisadora procurou abordar temas relacionados aos egressos prisionais e seu processo de reinserção social destacando temáticas como: “discussões a respeito do cenário legal e institucional sobre os egressos prisionais e reflexões sobre o conceito de sujeito no âmbito psicanalítico, além de pensamentos sobre a condição dos egressos prisionais e o desamparo, conforme Freud” (SANTOS, 2014, p. 6).

Nesse sentido, teve como objetivo geral do estudo a compreensão dos próprios sujeitos sobre o que significa ser egresso do sistema prisional. Para tanto, Santos (2014) optou por uma pesquisa qualitativa, realizando entrevistas com sete colaboradores, egressos prisionais. Para interpretação desses depoimentos utilizou o método psicanalítico.

Tendo em vista o histórico das pessoas que passaram pelo sistema prisional, ou seja, a fase pré-penal, o período de estadia nas prisões e o retorno para a liberdade, o significado de ser egresso prisional perpassa a necessidade de lidar com uma realidade concreta e objetiva dificilmente transformada, juntamente com os aspectos vivenciados durante a prisão e todas as reacomodações subjetivas que a transição liberdade - prisão - liberdade impõe aos sujeitos, a qual engloba adaptar-se e desadaptar-se ao mundo dentro e fora das grades (SANTOS, 2014, p. 6).

Mediante suas análises pode verificar que a situação do duplo desamparo dos egressos prisionais remete ao desamparo fundamental ao lado das exigências de lidar com a falta de

garantias de uma realidade melhor e mais positiva, como também com expectativas - pouco otimistas e amarradas a um passado sombrio - de romper com a vida na criminalidade.

Também em 2014, destacamos a tese de Elizabeth Süssekind, apresentada ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, com o título *Estratégias de Sobrevivência e de Convivência nas Prisões do Rio de Janeiro*.

Nesta tese, a autora procurou evidenciar os aspectos do sistema prisional que ocorrem em estabelecimentos localizados no estado do Rio de Janeiro. Objetivou, portanto, evidenciar as características desse sistema e dos atores que dele fazem parte ou o circundam (presos, guardas, familiares e autoridades). Para que se pudesse compreender o que ocorria dentro dos muros da prisão nas décadas de 1960 e 1970, apresentou um panorama da prisão no Rio de Janeiro. Buscou responder questionamentos como:

as condições negativas da prisão foram agravadas durante o período da ditadura de 1964 -1985? Qual foi o olhar da sociedade sobre os presos? Como surgiram as organizações de presos comuns? O que pretendiam? Onde e quando tiveram mais intensidade e quem foram seus líderes? São questões importantes para o atendimento do objetivo principal do trabalho, que é retratar a prisão, interações entre presos, e levantar os modos como alguns se mantinham organizados para resistir e responder às restrições da prisão aos direitos humanos, durante algumas décadas e sucessivos governos (SÜSSEKIND, 2014, p. 9).

A definição sobre os estabelecimentos prisionais que fizeram parte desse estudo, foi definida pelo seguinte critério: terem abrigado por mais tempo os presos políticos e os presos comuns, sendo estes, a Penitenciária Professor Lemos Brito, no Complexo Frei Caneca, e o Instituto Penal Cândido Mendes, na Ilha Grande.

Desta forma, traçou um histórico desses estabelecimentos relatando momentos em que os presos políticos e comuns dividiram o espaço e como ocorreu esse convívio. Procurou apresentar os “momentos em que os presos comuns estiveram organizados, as razões que os levaram a isso, e as características dessas organizações”. Assim, pretendeu construir a memória de diferentes formas de interação entre presos ao longo das décadas, e utilizar as suas histórias e documentos. Como instrumentos metodológicos utilizou:

lembranças, cartas, escritos, entrevistas, jornais e revistas, documentos de denúncias, declarações à mídia e outros documentos que revelam informações sobre prisões e prisioneiros dessas diferentes épocas, e de outras, interessantes a título de comparação histórica. Mas das centenas de presos comuns que passaram pelos estabelecimentos prisionais selecionados, entre os anos 1950, 1960 e 1970, e que conviveram com presos políticos e vivenciaram formas de

integração organizada, a maior parte morreu e não deixou testemunho (SÜSSEKIND, 2014, p. 8).

Dentre várias descobertas, destacou a organização e relação entre grupos de presos do sistema. Apontou, pela voz própria da prisão, como essa foi deixada à parte da sociedade, “oculta por sete metros de muros, por votos de silêncio e impedimentos, regras próprias e o afastamento das pessoas de fora. E cada vez mais oculta pela distância, mantida em guetos, fora da vista de quem não tem relações diretas com aquele universo: familiares e funcionários” (SÜSSEKIND, 2014, p. 336).

Esses foram os estudos acadêmicos que nos auxiliaram no desenvolvimento desse estudo. Outros também foram utilizados, porém com menor destaque. Cabe apontar que, nessa seção, nos atentamos aos trabalhos acadêmicos (monografia, dissertações e teses), desta forma, outros tipos de publicações como livros e artigos científicos também fizeram parte do referencial teórico dessa dissertação, porém, não constaram dessa seção.

Na seção III vamos discorrer sobre a EJA, seu processo histórico de formação e sobre o direito dos apenados à educação no sistema prisional.

### **III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Nessa seção apresentamos um histórico da EJA no Brasil, o amparo legal e importância de Paulo Freire desde que recebeu notoriedade nacional pela participação no II Congresso de Alfabetização realizado em Recife-PE, em 1958. Ressaltamos o fracasso do MOBRAL, sobretudo com embasamento de Germano (2005) e Cury (2000).

O processo para o reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi árduo, alcançado apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, já a implementação da EJA no sistema prisional brasileiro, apesar das garantias legais, ainda é algo incipiente. Contudo, o fato de ser reconhecida por lei, não garantiu sua execução e ainda é um grande desafio assegurar os investimentos necessários, tanto para sua manutenção, garantindo os espaços e os equipamentos essenciais para o bom desempenho do processo educacional, quanto para formação dos profissionais que atuam com essa modalidade.

Enfim, a EJA sempre foi um grande desafio na sociedade brasileira, muitas vezes deixada de fora das políticas públicas educacionais, seguindo um caminho tortuoso, agregando dificuldades que impossibilitam resultados mais promissores.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM BREVE HISTÓRICO**

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

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13)

No Brasil, a Educação de Adultos (EA) começou a ter uma visibilidade maior na década de 1930 com o início da organização sistemática da educação no país. A Lei 19.402 de 14 de novembro de 1930, instituiu o Ministério da Educação e Saúde, atendendo aos anseios dos educadores da época, período marcado pela efervescência dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.



O fato de Educação e Saúde estarem juntas numa mesma pasta foi estratégia política do Governo Provisório de Getúlio Vargas, nomeando para o cargo de ministro o mineiro Francisco Campos, este gesto representou “uma compensação do governo federal a Minas pela participação na Revolução de 1930” (cpdoc.fgv.br).

Entretanto, como relatam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), as políticas educacionais sobre a EJA são estabelecidas mais concretamente na década de 1940, apesar de haver alusões à necessidade de promover educação para os adultos anteriormente. Desta forma, nos anos de 1940 é possível identificar ações mais efetivas de oferecimento da escolarização para camadas da população que até esse momento estavam excluídas da escola.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO, et al, 2001, p. 59).

Os programas do governo eram denominados de “campanhas” de alfabetização, equiparando-se às campanhas de vacinação. Esta percepção linguística nos faz atentar para como os projetos de EJA foram, costumeiramente ao longo da História, denominados de “campanhas”, cujo objetivo passa pela “erradicação” do analfabetismo, da mesma maneira que os sanitaristas objetivam, com as campanhas de vacinação, erradicar uma determinada doença.

Um resquício da ínfima ligação entre Educação e Saúde no país, e a tentativa subliminar de se conduzir o analfabetismo para o campo patológico, no qual o cidadão analfabeto se torna o principal responsável pela sua enfermidade. Para Jamil Cury (2000, p. 65), é importante que “desapareça de nossos códigos a imposição do erradicar o analfabetismo” pois, segundo o autor, erradicar é tirar algo pela raiz, “trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de *equidade*, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão *frequentemente* com os alunos da EJA” (grifos nossos).

Sabemos que a falta de políticas públicas eficazes para a Educação é que eleva os índices de analfabetismo no Brasil. A partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto, a Educação de Adultos tornou-se parte das políticas públicas:

Art. 4º - Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes: 1. A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares. Os projetos deverão ter aprovação prévia do Ministério da

Educação e Saúde. As obras serão executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido. 2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. 3. A importância correspondente a 5% de cada auxílio federal, converter-se-á em bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (BRASIL, 1945).

O inciso 2 do art. 4º especifica que 25% do auxílio federal deverá ser aplicado na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, e é a primeira vez que se faz a previsão de verba pública destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa.

Nessa mesma direção, em 16 de novembro de 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreu a fundação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), com a esperança de se propor diálogos entre as nações signatárias e garantir a paz por meio da cooperação intelectual. Em 1947 foi criado no Brasil o SEA (Serviço de Educação de Adultos) e nesse mesmo ano foi lançada a primeira grande ação de Educação de Adultos (EA).

Conforme Martins e Guerra (2018, p. 55), “de 1947 a 1964 foram [...] 4 campanhas oficiais organizadas nacionalmente – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1950), Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963) e Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962-1963)”.

No entanto, estas campanhas rapidamente se desestruturaram, “dado o quadro de precariedade organizacional, estratégica e financeira” (MARTINS; GUERRA, 2018, p. 55). Ao lado dessas campanhas, existiam inúmeros movimentos da sociedade civil que atuavam em projetos de alfabetização de adultos e essas alternativas eram utilizadas pela população.

Paiva (1973, p. 176), relata que em 1947 teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), uma iniciativa do Governo Federal para atender uma recomendação da UNESCO. Com o SEA, inúmeras ações foram realizadas em todo país, nas áreas urbanas e rurais.

Nesse sentido, a CEAA apontava a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISEGEL, 1974).

Porém, afirmações como “ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas” (BEISEGEL, 1974, p. 99) constavam em documentos oficiais da CEAA, bem como a afirmação estigmatizante que alcança até os dias atuais, de que o professor tem uma “missão a cumprir”. Aliás, nesse mesmo paradigma, entendia-se que ensinar adultos era mais fácil, logo, não havia a necessidade de capacitar o corpo docente para função, houve até um incentivo para que qualquer pessoa se voluntariasse para a “fácil missão” de alfabetizar. Há, conforme destacou Álvaro Vieira Pinto (1993), uma infantilização do adulto:

A concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar uma "visão regressiva". Considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância. Supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na "retomada do crescimento" mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um "atrasado". Esta concepção, além de falsa e ingênua, é inadequada porque: - deixa de encarar o adulto como um sabedor; - ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto. - ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais. - não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante de sua comunidade, na qual de nenhuma maneira é julgado um "atrasado" e onde, ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda. Esta concepção conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar os métodos de educação integradores do homem em sua comunidade, quer dizer, aqueles que lhe fazem compreendê-la e modificá-la, nos quais o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica, do homem frente à sua realidade. (PINTO, 1993, p. 87-88, grifos do autor).

Vieira Pinto valoriza a experiência de vida do adulto analfabeto e tenta extirpar o preconceito que existe em torno da EJA. O estudioso critica a metodologia e a didática usada para alfabetização de adultos que, de maneira equivocada, julga o aluno como “atrasado”. Certamente, o ser humano não deixa de evoluir socialmente após abandonar o banco de uma escola. Alguns estudos já apontaram a infantilização do adulto como sendo uma das causas de evasão na EJA, pois o adulto se sente constrangido e prefere abandonar os estudos.

Devido a carência de formação específica para professores de EJA, o corpo docente, acostumado a lidar com as crianças, repetem suas práticas quando estão alfabetizando adultos. Ao ocupar o tempo em sala de aula com atividades infantilizadas, o professor desmotiva os alunos, pois estes não percebem a aplicabilidade do ensino. A ausência das palavras geradoras (FREIRE, 2005) e das vivências do dia a dia de cada um apontam para evasão escolar.

Para Paiva (1973, p. 192) os baixos salários oferecidos aos professores fomentavam a contratação de um corpo docente despreparado e incompetente. Vale lembrar que o país queria

melhorar a imagem internacional e atender às necessidades da indústria, logo, era fundamental seguir os novos caminhos lançados no pós-guerra.

A partir do processo de recomendações aos países com alto índice de analfabetismo para que dessem respostas efetivas a esses indicadores, “[...] foram sugeridas campanhas de massa, a CEAA (1947) emerge aliada a fatores externos e condições internas favorecidas pelo fim do Estado Novo que recolocavam o país no caminho da redemocratização” (QUEIROZ; MACIEL; BARBATO, 2003, p. 32).

Somam-se a esses fatores “a ampliação do contingente de eleitores que se obteria com uma campanha de alfabetização, já que a lei em vigor excluía os analfabetos do processo eleitoral” (SOARES, 1996, p. 29).

Com recursos do recém regulamentado Fundo Nacional do Ensino Primário, o Ministério da Educação lança a CEAA (1947), destinando-lhes, naquele ano, 25% do total de suas verbas. Com esses recursos, a CEAA atingiu um contingente significativo de adolescentes e adultos. “Foram organizadas 10.416 classes, no primeiro ano, atendendo 659.606 educandos. Aumentando esse percentual entre 1951 e 1953, para 17.000 classes e 850.885 educandos. Tais dados indicam que pela primeira vez, um programa de educação é oferecido sistematicamente a uma população de adolescentes e adultos” (QUEIROZ; MACIEL; BARBATO, 2003, p. 32).

No que diz respeito às ações, Queiroz; Maciel e Barbato (2003, p. 32) afirmam que a alfabetização de adolescentes e adultos, nesse momento, desdobram-se em três frentes de trabalho. Entre elas, encontram-se:

- (i) predominância das campanhas; (ii) sistematização e divulgação do ensino supletivo, concentrado nas capitais, com a participação de professores leigos; (iii) emergência de grupos nacionalistas como o do Paulo Freire e os educadores pernambucanos que defendiam a educação como um direito de todos e, ao mesmo tempo, como um instrumento de difusão de ideias, necessitando ser estimuladas e proporcionadas a todos (QUEIROZ; MACIEL; BARBATO, 2003, p. 37).

Registram-se, nessas frentes de atendimento aos adolescentes e adultos, concepções de alfabetização diferentes. Para Freire e seu grupo, a alfabetização era o ato de aprender a ler e escrever a partir de uma compreensão abrangente de ler o mundo que o alfabetizando fazia antes de ler a palavra.

O ensino supletivo definia como a capacidade de ensinar a ler e escrever o nome, fazer decorar lista de palavras e tabuadas para operar “contas” simples, ensinar a escrever pequenos textos e transmitir normas de comportamento necessários no mundo de trabalho, visando tornar os alfabetizados em futuros eleitores e capazes de se integrarem ao sistema produtivo.

Nos programas e campanhas, a concepção de alfabetização se diferenciava em função da localização. Nas cidades, coincidia com aquela utilizada no ensino supletivo. No meio rural, a concepção de alfabetização era mais ampla, além de ensinar a ler e escrever o nome, pequenos textos e cálculos simples, integrava elementos da vida comunitária: noções de alimentação saudável e higiene, práticas agrícolas, medicina alternativa. Paiva (1973) destaca que essa prática:

[...] já não utilizava o mesmo material didático e a mesma metodologia das áreas urbanas, mas a aplicação de princípios de desenvolvimento comunitário e a busca de uma metodologia cada vez mais eficaz no tratamento dos problemas rurais e na educação de sua população: o novo programa significava um avanço técnico pedagógico que deixa de lado a mera alfabetização para tentar um processo de educação comunitária (PAIVA, 1973, p. 177).

Em uma análise das ações das campanhas de alfabetização, pontua-se que elas não conseguiram atingir todos os objetivos proclamados por seus idealizadores, mas não se pode minimizar os ganhos. Essas campanhas contribuíram de forma significativa para dar visibilidade ao problema do analfabetismo brasileiro, bem como a redução dos índices de analfabetismo no país (5,53%) entre os anos de 1949/1950; e 11,21% nos anos entre 1950/1960, permitindo ampliar os direitos políticos de muitos brasileiros. Observa-se que na análise das campanhas, ações educativas, documentos e textos desses momentos, não fazem menções à educação da população encarcerada no país.

No final dos anos 1950, Paulo Freire (1996) inicia sua participação como educador quando fez intervenção em uma das plenárias do II Congresso de Educação realizado em Recife - PE em 1958, convocado pelo próprio Ministério da Educação. Nesse Congresso, Freire e seu grupo criticavam a atuação do Ministério da Educação destacando que, apesar das campanhas se organizarem em um programa de atendimento específico para pessoas não alfabetizadas, o adulto analfabeto era visto como um *“ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto”* (PAIVA, 1973, 209, grifos da autora).

Diante de tal concepção, Freire e seu grupo apresentou um relatório que propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Além disso, explicitavam, ainda, o respeito ao conhecimento popular e ao senso comum do trabalhador, quando defendiam a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como o ponto de partida da prática pedagógica.

Essas ideias tornaram-se, sem dúvidas, um divisor de águas no trabalho de educação com os adultos. De um lado uma prática de educação neutra, alienante e universalizante desenvolvida pelo Programa da Campanha, do outro, uma proposta de alfabetização de adolescentes e adultos radicada essencialmente no cotidiano político-existencial dos alfabetizadores e das classes populares.

O II Congresso transformou-se em um marco histórico, ou seja, início de um novo período na educação de adultos no Brasil. Assim, Freire e seu grupo são considerados referências importantes para a transformação do pensamento pedagógico brasileiro dessa data a até os dias de hoje com a aplicação de seu método de Educação Libertadora, com experiências inovadoras em favor da educação de adultos.

As discussões e encaminhamentos possibilitaram uma avaliação das campanhas e, concomitantemente, provocaram o surgimento, no início da década de 1960, de Programas de Alfabetização e de experiências de educação popular realizadas por intelectuais de esquerda, artistas, estudantes universitários e católicos engajados numa ação política junto aos grupos, tendo alcançado expressão nacional. Nesse momento, Freire foi convidado pelo Governo Federal em 1963, a assumir o recém-criado Plano Nacional de Educação, porém, logo em seguida, com o Golpe civil-militar de 1964, foi preso e obrigado a se exilar no Chile.

Para Freire (1996), é importante ressaltar que a formação dos professores para ensinarem na EJA e a sua prática pedagógica deverá apoiar-se na conscientização democrática que não apenas ensinam os conteúdos, mas igualmente ensinam a pensar sobre sua realidade. A ideia principal da educação libertadora opunha-se aos métodos que, estagnados, não saíam da mera instrução.

Conforme apresenta Brandão (1981), o método freiriano é dividido em três etapas básicas: primeiramente, a etapa de investigação na qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas geradores. A segunda etapa é a de tematização, onde aluno e professor codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando consciência do mundo vivido. E, por fim, a etapa da problematização, onde buscam superar uma primeira visão ilusória por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto de vida.

A Educação de Adultos (EA) era de caráter tecnicista e ganhou força com a criação do chamado Sistema S (Serviço Social da Indústria [SESI], Serviço Social do Comércio [SESC], Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC] etc.). Sobre a Educação Tecnicista, Saviani (2013) diz:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 381).

O processo educacional avança de maneira prática, tomado de uma operacionalidade voltada, prioritariamente, para capacitação do trabalhador técnico. Conforme Saviani (2013), destituindo o processo de subjetividades.

Retornando para a CEAA, um dos problemas mais severos era a ausência de didática voltada para adultos. A metodologia não levava em consideração a idade dos alunos, que em sua grande maioria eram senhores e senhoras. Contudo, eram tratados durante o processo de alfabetização como se fossem crianças, utilizando-se dos mesmos recursos pedagógicos, ou seja, desconsideravam a experiência de vida desses indivíduos.

A metodologia precisava seguir princípios andragógicos. É sabido que a carência de recursos e a falta de capacitação para os professores da EJA não é apenas um problema do passado, são situações que perduram até os dias atuais. A CEAA remonta ao ano de 1947, o conceito de Andragogia, apesar de surgir na Literatura pela primeira vez em 1833, foi amplamente difundido a partir da década de 1970 devido a visibilidade dada ao tema pelo professor especialista em educação de adultos, o americano Malcolm Knowles:

O termo “Andragogia” deriva das palavras gregas “andrós”, que significa homem, e “gogia” que quer dizer liderar, guiar, conduzir ou levar, ou seja, a Andragogia, em sentido lato, seria a “condução ou direção de adultos”. Enquanto alguns autores apontam o alemão Alexandre Kapp como o primeiro a usar essa palavra, em 1833, outros apontam Linderman ou Knowles, educadores da segunda metade do Século XX, como pioneiros no uso do termo, que se contrapõe ao sentido de pedagogia [...]” (BOVER, FRIEDLÄNDER e SANNA, 2011, p. 151).

No decorrer dos anos de 1960, a proposta era alfabetizar para uma mão de obra mais qualificada, caracterizando uma educação tecnicista. Nesse período o país passava por um intenso processo de industrialização e o sistema de alfabetização para adultos se baseava apenas

no saber ler e escrever, o que, de fato, não se diferenciava do modelo aplicado também ao ensino primário infantil.

Com o golpe civil-militar, o Programa de Alfabetização de Adultos de maior destaque após 1964 foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici e se manteve até 1985. O MOBRAL pretendia ser a opção da Ditadura Civil Militar em detrimento ao método de Paulo Freire nesse período.

O MOBRAL não conseguiu se equiparar ao Método Paulo Freire e se arrastou até o fim do período ditatorial sem grandes resultados. Foi considerado um grande fracasso, reduzindo em apenas 2,7% o índice de analfabetos no Brasil nos 15 anos que existiu<sup>15</sup>. Apesar de o programa ter sido criado em 1967, só recebeu recursos para iniciar, de fato, em 1970.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados (FGV, online, n/p).

O MOBRAL representou uma tentativa do governo militar em preencher o vazio deixado na EJA com a exclusão de programas tidos como comunistas ou inspirados pela ideologia de esquerda, como eram o Movimento de Educação de Base (MBE) e o Movimento Cultura Popular (MCP), dentre outros que utilizavam o método freiriano. De acordo com Souza (2016):

para os militares, Paulo Freire, no momento do golpe, personificava essa educação revolucionária e suas práticas de alfabetização não deveriam ter espaço nos movimentos políticos que ventilariam a partir de então. Por isso era necessário promover uma grande assepsia ideológica na educação popular em todo o país e esta ocorreria na completa desqualificação de tudo que os antecedia (SOUZA, 2016, p. 56).

Os militares que tomaram o poder do país em 1964 percebiam o iminente risco, caso a educação libertadora difundida por Paulo Freire, permanecesse em amplo crescimento. Era questão de ordem acabar com as experiências de escolarização de adultos em andamento e

---

<sup>15</sup> Mobral, fracasso do Brasil grande, disponível em [brasil.estadao.com.br](http://brasil.estadao.com.br).



expulsar do país seus incentivadores, consequência evidente da “assepsia ideológica” mencionada por Souza (2016). Sobre o fracasso do MOBREAL, Ferreira (1993) afirma:

o Mobral [...] teve como primeiro presidente o idealizador e professor de economia Mário Henrique Simonsen. Mais tarde, quando se tornou ministro do Planejamento, Simonsen deixou em seu lugar Arlindo Lopes Corrêa, outro economista ligado ao pensamento tecnocrático então vigente no Brasil. Do Rio de Janeiro, sede central do Mobral, traçavam-se planos, elaboravam-se o currículo e o material didático que deviam ser aplicados do Oiapoque ao Chuí; por exemplo, a cartilha trazia a palavra *foguete com* o desenho de uma nave espacial, quando em quase todo o país a palavra foguete é sinônimo de rojão. Fabulosas somas de dinheiro público foram gastas para obterem resultados inexpressivos. [...] Em 1970 havia 18,1 milhões de analfabetos. Em 1979, o Mobral informou que a taxa de analfabetismo tinha caído para 11%, mas o censo demográfico de 1980 revelou que era de 20%, ou seja, o número de analfabetos tinha aumentado para 18,3 milhões (FERREIRA, 1993, p. 194).

Os gastos reais com o MOBREAL talvez nunca sejam conhecidos ao passo que a sua ineficiência ficou clara. Após o seu fim, já com o país democratizado, a palavra MOBREAL ganhou uma conotação pejorativa. A pesquisadora Bianca Souza relatou em sua tese de doutorado intitulada *Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980* a seguinte situação:

“Você é um Mobral!” A intenção era ofender e por isso o tom foi firme, apesar de descontraído. A frase foi de uma aluna durante diálogo com um colega de turma. Ambos cursavam o 9.º ano do Ensino Fundamental II na escola pública onde trabalho como professora. Fiquei surpresa com o adjetivo utilizado... “Mobral?”, pois essa expressão não é comum à geração dos anos 2000. Curiosa pelo emprego do termo, perguntei à “ofensora” se ela sabia o que era Mobral. Visivelmente constrangida pelo inusitado questionamento, ela diz “Ah, professora! É burro!” e riu meio envergonhada, sem entender ao certo o que motivava minha intervenção (SOUZA, B. 2016, p.19, grifos da autora).

Certamente, a realidade teria sido bem diferente para o MOBREAL caso ele não tivesse sido usado como um mero aparelho ideológico pela ditadura. Uma vultuosa verba era direcionada para este programa de alfabetização, conforme esclarece Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) “os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBREAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva”, valores que garantiriam uma resposta de sucesso, mas, infelizmente, o objetivo de zerar o analfabetismo no Brasil não foi alcançado.

Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação, relator do Parecer CNE/CEB nº11/2000 foi rigoroso com o MOBREAL, afirmou que “não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada”

(p. 50). Cury recordou no Parecer nº11 que o MOBRAL foi acusado de adulteração de dados estatísticos, tamanho foi o infortúnio do mais importante programa de alfabetização de adultos da Ditadura.

A falta de transparência com o erário durante a ditadura militar tornou-se característica marcante do período, assim como a corrupção velada. Sobre isso, destacou Germano (2005):

o Executivo agia “sem restrições”; os seus atos não eram fiscalizados e a imprensa permanecia submetida à draconiana Lei de Segurança Nacional. O resultado: degeneração da administração pública, escândalos financeiros, corrupção generalizada, tráfico de influências estabelecido entre capitalistas e elevados escalões do Governo, que eram coniventes com as operações fraudulentas e mantinham laços diretos com as empresas ou mesmo recebiam propinas. [...]. Entre tantos outros escândalos, podemos citar ainda a negociata entre o Grupo Delfim e o Banco Nacional de Habitação (BNH), que resultou num rombo de 200 milhões de dólares no referido Banco [...]; o caso do Grupo Coroa-Brastel, que provocou um estouro de 400 milhões de dólares. [...] Podemos lembrar ainda o desvio de 20 milhões de dólares da Agropecuária Capemi, em Tucuruí etc. Todos esses casos envolviam volumes substanciais de dinheiro público, injetados para “salvar” grupos empresariais corruptos (GERMANO, 2005, p. 86-87, grifos do autor).

A ditadura militar tratou a ferro e fogo seus opositores e foi conivente com os empresários corruptos, fazendo com que o país valorizasse mais o capital que a saúde ou a educação dos brasileiros. O Brasil chegou ao ponto de promover a estatização da dívida, conforme relata Germano (2005, p. 83) “significava que o Estado transferiria para si os compromissos externos assumidos pelas empresas privadas”.

Conforme esclarece Germano (idem) as empresas antecipavam os pagamentos de suas dívidas para o Banco Central em moeda local, este assumia a dívida arcando com os prejuízos das constantes elevações das taxas de juros do mercado financeiro internacional. Essa estratégia em favor da preservação do capital privado nacional aumentou o endividamento externo e interno do Brasil. O cenário caótico na economia marcou o início dos anos de 1980, com a ditadura em visível decadência, culminando com o seu término em 1985.

A década de 1980 trouxe também uma nova constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, tendo reconhecido em seu Artigo 205 o direito de todos à Educação, afirmando que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, independentemente da idade.

O fato é que as primeiras políticas públicas pós-ditadura voltadas para EJA reverberam uma sequência de insucessos que, de maneira lamentável, se mantiveram até a década de 1990, período que vai abranger os marcos determinados para o recorte de tempo desta pesquisa.

Política e Educação constituem uma relação dialética, mas que seguem juntas. De acordo com a posição de Ferreira (1993):

Existem duas visões sobre essa relação. Uma delas afirma que não existe relação entre elas pois política e educação são atividades institucionalizadas com arenas próprias. No caso da política a arena seria o Estado e, no caso da educação, a escola ou o sistema educacional. Nessa visão cada um dos sistemas (o político e o educacional) teria objetivos distintos. Os autores que defendem essa visão até admitem que as leis oriundas do sistema político interfiram sobre a educação, e que esta interfira sobre a política na medida em que se insere alguns poucos elementos de formação política nos seus currículos. Contudo, essa visão deixa claro que as duas atividades possuem natureza e características completamente diferentes: a política seria a administração dos conflitos e a educação, a formação das pessoas (FERREIRA, 1993, p. 72).

Ferreira (1993) pondera acerca da ligação entre política e educação com a intenção de apresentar as duas possibilidades possíveis, se são interdependentes ou independentes. Para todo fim, recorreremos a uma análise de Althusser (1985, p. 67), que complementa a teoria marxista, especificando os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e Aparelhos Repressivos do Estado (ARE).

Para o autor, fazem parte dos AIE as igrejas, escolas, partidos políticos, sindicatos, atividades culturais e esportivas. Os ARE consistem no governo, a administração, o exército, as polícias, os tribunais, as prisões, dentre outros. O Direito, de acordo com Althusser, pertence às duas classes apresentadas. Althusser (1985) esclarece que:

Num primeiro momento podemos observar que se existe um Aparelho (repressivo) do Estado, existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos do Estado. Supondo a sua existência, a unidade que constitui esta pluralidade de AIE não é imediatamente visível. Num segundo momento, podemos constatar que enquanto o Aparelho (repressivo) do Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maior parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (em sua aparente dispersão) remete ao domínio privado. As Igrejas, os Partidos, os Sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais etc, etc, são privadas (sic) (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

Para Althusser (1985, p. 74), os ARE asseguram “pela repressão (da força física mais brutal às simples ordens e proibições administrativas, à censura explícita ou implícita, etc.) as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado”. Althusser conclui que “o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas (...) é o *aparelho ideológico escolar*” (1985, p. 77, grifos do autor).

Voltando ao posicionamento de Ferreira (1993) e aludindo à teoria de Althusser (1985) podemos mensurar o grau de intersecção entre a Educação e o Estado. No caso específico do Brasil em 1964, uma das primeiras medidas do governo ditatorial foi, justamente, interferir nas políticas públicas de educação. Nesse sentido, dentre as várias ações, extinguiu o Movimento

de Educação de Base (MEB) e encarcerou Paulo Freire, que comandava este importante projeto de alfabetização.

Freire não conseguiu aplicar suas ideias como almejava dentro do governo federal. A queda do presidente João Goulart e a ascensão dos militares ao poder colocaram fim ao mais promissor programa de alfabetização de adultos que o Brasil poderia ter.

Na década de 1990 foi criado no mandato do presidente Fernando Collor de Mello o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que durou apenas um ano devido à falta de investimentos. De fato, nos anos de 1990 a EJA perdeu força e, conforme Haddad (2006) foi remetida a qualidade de filantropia. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001)

Esse retrocesso no plano das políticas também exprimiu-se no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67).

Ainda em 1996, foi aprovada a nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de novembro, na qual a EJA deixa de ter o caráter de suplência e passa a ser considerada uma modalidade de ensino. Segundo Soares (2002):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12, grifos do autor).

Contudo, apesar da mudança vocabular, reconhecendo a EJA como modalidade de ensino, não houve mudanças tão significantes na década de 1990. Como relatam Rummert e Ventura (2007):

A LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 31).

As autoras Rummert e Ventura (2007) destacam também que “as novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios” (idem, p. 32).

Assim, o FUNDEF, que tem seu início também no ano de 1996, “não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo” (p. 32).

Acarretando, desta maneira, na redução significativa de oferecimento de vagas para o supletivo, que passou a ser substituído pelo ensino regular noturno, tendo em vista que essas “matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

Nesse sentido, mesmo com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº10.172, também sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 9 de janeiro de 2001, “[...] a EJA, ao menos legalmente, perdeu seu caráter de suplência, tornando-se uma modalidade de ensino regular. Entretanto, as características específicas dessa modalidade ainda têm sido ignoradas” (LEAL e MELARA, 2012, p. 144).

A EJA passou por várias fases até o seu reconhecimento formal pela LDB em 1996. As muitas iniciativas governamentais que propuseram “erradicar” o analfabetismo no Brasil não lograram êxito e o caráter paliativo que assumiu a EJA não permitiram investimentos no segmento. A ausência de um programa específico para formação dos educadores para trabalhar com os alunos da EJA também contribuiu para que os programas pontuais não se mantivessem como alternativas eficientes.

Para Cury (2000), a EJA assume uma função reparadora “por se tratar de um direito negado”. O Parecer CNE/CEB nº11 de 2000, que discorreu sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de cujo documento Cury foi o relator, faz um robusto levantamento histórico da EJA no Brasil, destacando a ineficiência do Estado em garantir o cumprimento do direito à educação para todo cidadão, inclusive, aqueles que não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem na idade certa. Conforme Cury:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. [...]. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em

nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (CURY, JAMIL *in* PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 6-7).

Cury, diante da incumbência de ser o relator do Parecer CNE/CEB 11/2000, deu visibilidade ao debate que alça a EJA como responsabilidade estatal de função reparadora para tantos brasileiros que não tiveram o acesso facilitado às escolas, perdendo longos anos na escuridão do analfabetismo.

Se o direito à educação já estava presente na constituição e, mesmo assim, a escola não chegou a estas pessoas, elas não podem sofrer mais penas além das que já recebem da sociedade. São humilhados, enganados, recebem salários menores e ocupam os trabalhos que nenhum letrado se habilita para tal.

Cury frisa a noção de reparação, para que a função não seja confundida como suprimento. O suprir seria um acréscimo ao que já existe, considerando que o que existe é pouco, um mero acréscimo não alteraria a situação. Reparar um erro requer planejamento para que o erro não se repita, exige esforços coordenados e investimentos. Infelizmente, a EJA é mantida à margem pelo Estado, com direcionamento pífio de verbas e carência de profissionais capacitados para o atendimento desse público.

Para Cury (2000, p. 8) “tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social”. Diante dessa constatação, Cury afirma que “várias instituições são chamadas à reparação desta dívida” (p. 8). A reparação se dará por meio de uma rede composta pelo Estado, instituições e setores organizados da sociedade civil. Para Cury,

A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (2000, p. 8).

De acordo com Vale (2008 p. 13) em consonância com Cury (2000) “para bom número de pessoas, não saber ler e escrever constitui a marca da desvalorização social e cultural”. Por muitos anos a responsabilidade sobre o analfabetismo foi colocada na própria vítima, o preconceito e as ofensas atingiam diretamente os jovens e adultos que, por diversos motivos

não tiveram acesso à escola. A falta de escolas, de vagas, de transporte, de material didático e, sobretudo, a falta de professores foram causas cruciais para o país manter as taxas de analfabetismo no alto.

Na seção seguinte vamos abordar a EJA no sistema prisional, as leis que garantem o acesso à educação aos apenados e tentar compreender os motivos que levam o Brasil a fazer do encarceramento em massa uma política de governo.

### **3.2 - A EJA No Sistema Prisional: Amparo Legal**

De acordo com Greco (2015), o sistema penitenciário brasileiro “ressente-se da falta de classificação dos presos que nele ingressam, misturando delinquentes contumazes, muitas vezes pertencentes a grupos criminosos organizados” (p. 229), tais como membros do PCC, Primeiro Comando da Capital, e do CV, Comando Vermelho, com condenados primários que praticaram infrações penais de pequena importância. Para Greco, essa combinação facilita o engajamento dos presos menos perigosos numa vida egressa marcada pela reincidência, com a prática de crimes maiores e hediondos, e este seria um dos motivos para o colapso do sistema penitenciário brasileiro, segundo o autor.

A população carcerária do país cresce de maneira vertiginosa, ao ponto de ser a terceira maior do mundo. Pesquisadores como Eli Narciso Torres (2019), associam a crescente população carcerária aos reflexos causados no Brasil pelos programas de Tolerância Zero contra o crime. Iniciados na década de 1990 nos Estados Unidos, a chamada política de Tolerância Zero foi implantada, inicialmente, na cidade de Nova York, (...) e “gerou na sociedade nova-iorquina a expectativa de que ‘a lei e a ordem’ seriam restabelecidas a partir da adoção das medidas mais enérgicas de combate ao crime” (TORRES, 2019, p. 52, *apud* WACQUANT, 2011).

Assim, às novas leis que entraram em vigor no país, sobretudo a Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, conhecida como a Lei dos Crimes Hediondos, e a Lei 11.343, de 23 de agosto de 2006, chamada de Lei Antidrogas, que, como primeira consequência, aumentaram substancialmente as prisões preventivas, sobrecarregando o sistema prisional brasileiro. Conforme esclarece Torres:

No caso do Brasil, o endurecimento da legislação pode ser constatado, sobretudo, a partir de 1990 com o advento da Lei dos Crimes Hediondos (Lei n. 8.072/90) [...]. A legislação alterou o ordenamento jurídico ao incluir outros crimes à lista dos hediondos e elevou a dosimetria da pena (Dias, 2011a), fato

que dificulta as decisões judiciais na concessão de outras medidas cautelares, adversas à prisão, a exemplo da fixação de fiança pecuniária, fato que permitiria, ao acusado, aguardar o trâmite do ato processual em liberdade (TORRES, 2019, p. 54).

A “nova” Lei de Drogas, nº 11.343/2006, também é identificada pelos especialistas (CAMPOS; ALVAREZ, 2017; JESUS et al., 2011), como outro fator preponderante para a ampliação da punição. A legislação suspendeu a concessão de liberdade provisória ao elevar para 5 anos de prisão a pena mínima para o crime de tráfico de drogas, dentre outras restrições.

O artigo 44 da legislação, impossibilita a concessão de liberdade provisória ao acusado, vedando “[...] a conversão de penas privativas de liberdade em restritivas de direitos”. Assim, a partir da aplicação da norma jurídica, verificou-se que “[...] muitos operadores utilizam a restrição da liberdade provisória como mera justificativa para manutenção de prisões provisórias, independente de análise sobre sua necessidade” (JESUS *et al.*, 2011, p. 128).

Em síntese, a Lei de Drogas impactou significativamente nos indicadores de aprisionamento no Brasil. Campos e Alvarez (2017, p. 55) indicam o crescimento de 345% no número de prisões pelo crime de tráfico, entre os anos de 2005 e 2013. Enquanto outros pesquisadores também relacionam o encarceramento provisório ao crime de tráfico como resultado de um “[...] fenômeno decorrente da falta de critérios objetivos para distinguir usuários de traficantes [...]” (CAMPOS; ALVAREZ, 2017, p. 55). (TORRES, 2019, p. 54-55, grifos da autora).

Sobre a política de Tolerância Zero, que dos EUA disseminou-se por vários países a partir da década de 1990, no Brasil não podemos afirmar com exatidão sobre sua efetividade. Para Rodrigues (2015) a “adoção da política de tolerância zero significaria um retrocesso nas garantias fundamentais concedidas aos brasileiros pela atual Constituição Federal”.

A Constituição de 1988, em seu artigo 1º, inciso III, preza a dignidade humana ao passo que o Tolerância Zero criminaliza a pobreza, dificulta a presunção de inocência e escancara a violência policial, desconsiderando os efeitos que tais condições causam à dignidade do ser humano. Tais características são conflitantes com a preservação da dignidade.

No entanto, como apontou Torres (2019), as novas leis criadas no país sugerem o reflexo do Tolerância Zero no campo judicial brasileiro, que se dá pelo encarceramento massivo. Por mais que seja uma política pública às avessas, haja vista a superlotação das cadeias, as rebeliões e o aterrorizante ataque aos direitos humanos, o encarceramento massivo atende a um anseio geral de punição e as deficiências do sistema penitenciário, de certa forma, fazem parte dessa resposta a toda população de que “o crime não compensa”.



Contudo, como esclareceu Wacquant (2001) “os pequenos passadores de droga, as prostitutas, os mendigos, os vagabundos e os pichadores. Em suma, o subproletariado que suja e ameaça. É nele que se centra prioritariamente a política de tolerância zero”. Rodrigues (2015) destaca que:

A polícia de Nova York, adotando essa teoria, passou a reprimir diversas condutas como, por exemplo, pular a roleta do metrô, grafitar paredes, mendigar, lavar para-brisa de carros e, até mesmo, o ato de sentar na calçada. O que abriu espaço para o maior problema enfrentado pela política de intolerância ao crime: abusos como a sodomização e assassinatos à mão armada praticados principalmente contra jovens negros e imigrantes. O que estabeleceu, além da violência policial contra o cidadão, o grave tom de atividade totalmente preconceituosa por parte da Administração Pública. (RODRIGUES, 2015, *in* Quando a Política de Tolerância Zero deixa de ser apenas um discurso).

Rodrigues acrescenta às consequências mais agressivas da Tolerância Zero americana, o extermínio das minorias e o evidente preterimento de punição aos pobres e miseráveis. De fato, o encarceramento não é punição para os crimes de colarinho branco, quem tem dinheiro tem uma boa defesa e, em muitos casos, literalmente, “paga” pela sua liberdade.

O quadro 8, elaborado por Torres (2019) apresenta o número da população brasileira conforme os dados do IBGE e o número de brasileiros encarcerados de acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional. O comparativo abrange os anos de 1993 a 2017.

Segundo Torres (2019), baseando-se nos dados disponibilizados pelo Depen, em “dezembro de 1993, período marcado pelo início do crescimento do número de prisões, em decorrência de inúmeros fatores, dentre eles, o endurecimento das legislações punitivas” (p. 107), a população carcerária brasileira era de 126.152 pessoas, que chegou a 726.354 mil em junho de 2017.

Torres (2019) concluiu que “o número de presos cresceu a uma taxa média de 7,57% ao ano, muito superior à taxa de crescimento da população brasileira que, nesse período, cresceu em média 1,25% ao ano” (p. 107):

Quadro 08 - População brasileira geral e população brasileira encarcerada (1993-2017)

Ano	População Geral	População Presa
1993	153.985.576	126.152
1996	161.323.169	158.000
1999	168.753.552	194.100
2002	176.303.919	239.300
2005	183.383.216	361.400
2008	191.532.439	429.400

<b>2011</b>	197.397.018	514.600
<b>2014</b>	202.768.562	622.202
<b>2017</b>	207.660.929	726.354
<b>Tx Média</b>	1,25%	7,57%

Fonte: Torres (2019, p. 107) informações do IBGE, 2019 e Depen, 2019b.

O significativo crescimento da população encarcerada não resultou em mais pessoas acessando a educação no sistema prisional. Torres (2019) analisou um relatório do Depen de 2019 que “apresenta o inquietante diagnóstico de que o Brasil segue ampliando o aprisionamento e mantém 84% dos custodiados pela justiça em espaços físicos construídos para atender presos provisórios” (p. 94), lugares que não atendem as recomendações básicas para o atendimento adequado aos presos condenados. O acesso à educação prisional fica deficiente pela falta de salas de aulas e de todos os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades.

A lei garante o direito à educação, sobretudo, como medida de ressocialização, porém, com o crescimento vultoso, este direito fica cada vez mais restrito e inacessível. Timothy D. Ireland, no prefácio de *Prisão, Educação e Remição de Pena no Brasil*, de Eli Narciso Torres (2019), afirma que:

Não há como questionar o direito à educação, que não exige outra justificativa para a sua efetivação, mas ao ser incorporado no processo de “ressocialização” a educação da pessoa presa, mesmo reconhecido formalmente como meio para reduzir a pena, não possui força para vencer o preconceito do público geral sobre a segunda etiqueta de “criminosa”. Enfrentamos um dilema pelo qual, juridicamente, a educação é reconhecida como direito e como meio de “resgate social”, mas, na realidade, se encontra sem poder para efetivar a reinserção da pessoa na sociedade (IRELAND, 2019 *in* TORRES, 2019, p. 16-17).

Como visto na opinião de Ireland, não é só a falta de espaço, de profissionais e de equipamentos, a educação prisional carece de respeito da sociedade e de incentivo do Estado para que, de fato, assuma o importante papel de ressocializar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. Reza o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa definição da EJA nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui.

Ao ser estabelecida na LDB, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado<sup>16</sup>, de modo que hoje o governo brasileiro, apesar de pouco, investe e incentiva essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. A Lei 11.741/2008 alterou a LDB para inserir em seu art. 37 § 3º: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Sobre a EJA no sistema prisional, a Lei de Execução Penal (LEP), Lei Nº 7.210, de 1984, em seu art. 3º, afirma que “ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, ou seja, embora tenham durante a execução da pena suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos da pessoa presa devem ser assegurados e regidos pelas mesmas leis que regem a sociedade.

Em seu art. 17, afirma que a “assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno”. No art. 18, que o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa e no art. 19, que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico e que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (parágrafo único).

Sobre o artigo 19, Félix e Alves (2017, *in* REVISTA JURÍDICA, p. 298) analisam que “tal dispositivo carrega consigo uma carga cultural de caráter machista”. Nesse sentido, as autoras consideram inadequado “uma vez que em inúmeros outros aspectos o que é imposto ao homem se aplica a mulher, mas no que diz respeito a preparação para o mercado de trabalho, atenta-se à condição feminina”. Trata-se de um outro debate, relevante para questão de gêneros, mas também pertinente citar.

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 ratifica a importância da Educação. O Art. 205 é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Resolução nº 03 de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), estabeleceu as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, baseada nos encaminhamentos do I Seminário Nacional Pela Educação nas Prisões<sup>17</sup>. Este seminário representou a parceria entre os Ministérios da Educação,

---

<sup>16</sup> Uma política de Estado é toda política que independente do governo e do governante deve ser realizada porque é amparada pela constituição. Já uma política de governo pode depender da alternância de poder. ([www.politize.com/politicas-publicas/](http://www.politize.com/politicas-publicas/)).

<sup>17</sup> I Seminário Nacional Pela Educação nas Prisões foi realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006

da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, com intuito de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, norteou o referido seminário, bem como as experiências surgidas na V CONFINTEA<sup>18</sup>. No que tange à EJA, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 02/2010, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.

Essa resolução representou uma importante conquista para a EJA no sistema prisional brasileiro, no entanto, sua efetivação vai de encontro aos graves problemas observados nos presídios e penitenciárias do Brasil: superlotação, corrupção, violência, disputa entre facções rivais, tráfico de drogas, falta de estrutura e carência de profissionais. Nesse sentido, Oliveira (2013) argumenta que:

às políticas de educação escolar nas prisões, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento, pois se realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário (Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias), que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade (OLIVEIRA, 2013, p. 957).

Oliveira (2013) avalia o processo de educação no sistema prisional como sendo de “caráter complexo de organização e funcionamento”, pois se realizam a partir da articulação prevista entre vários órgãos públicos, o que, de certo modo, irrompe na questão das competências. Quando não se tem a clareza sobre as responsabilidades, as ações tendem a ser descoordenadas, nesse caso, em desfavor dos apenados.

A LEP 7.210/1984 em seu artigo 18 especifica que “o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984). No artigo 20 a lei autoriza outras possibilidades para oferta de educação prisional, conforme descrito “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados” (idem). Dessa forma, a lei permitiu que cada Unidade Federativa administrasse como entendesse a oferta de educação prisional, fato que causou diferentes modelos de assistência educacional pelo país e diferentes índices de apenados com acesso ao direito à educação.

---

<sup>18</sup> Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

A cadeia se torna a última instância de recuperação de quem viveu na criminalidade, para estas pessoas a família falhou, a escola falhou, o crime falhou e a sociedade, como um todo, também falhou. Do mesmo modo, o sistema prisional brasileiro, com suas reconhecidas mazelas, também não conseguiu ser o agente restaurador. A EJA no sistema prisional assume um papel relevante para proporcionar um real processo de ressocialização.

### **3.3 - A promoção da EJA no sistema prisional: um direito humano à educação**

Apesar de os presos serem chamados de reeducandos, expressão muito usada para dar um caráter de ressocialização à pena criminal, além de ser o politicamente correto, de tal modo que se pressupõe a Educação como base para que o indivíduo volte ao convívio em sociedade, no Brasil, visivelmente, percebe-se que a manutenção e criação de escolas prisionais não correspondem a uma prioridade estatal. Conforme Ireland (2011, p. 28) “a preocupação central do presídio é com a segurança e a detenção das pessoas ali encarceradas – a segurança da sociedade e não necessariamente da pessoa presa”.

Seguindo a mesma percepção, Santos (2014, p. 27) *apud* Goffman (2008) inclui as prisões dentro do grupo das instituições totais, as quais, conforme o autor, possuem um caráter de fechamento, visam controlar todas as disposições dos indivíduos, ao mesmo tempo em que protegem a sociedade mais ampla dos indivíduos que foram isolados. Prefaciando o livro de Lima (2001), Percival de Souza apresenta claramente a necessidade que a sociedade tem de dar invisibilidade às pessoas presas:

A questão é que, como bem observa Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, as muralhas dos estabelecimentos penais não impedem, sozinhas, ninguém de fugir: sua verdadeira função é esconder o que se passa lá dentro. Como se a sociedade não quisesse ver mesmo. Daí, a propósito, aquelas ideias sempre de plantão: colocar os presos numa ilha no meio do oceano ou mandá-los abrir estradas na Amazônia. Traduzindo: quanto mais longe, melhor (SOUZA, P. *in* LIMA, 2001, p. 08).

Diante do exposto, poder-se-ia afirmar que “a prisão é um depósito de carne humana”, como bem definiu Lima (2001, p. 124) ou, meramente, um depósito de pessoas das quais a sociedade quer guardar distância. Greco (2015) acrescenta:

Em países como o Brasil, onde o índice de criminalidade é muito alto, onde a população, nos grandes centros, vive amedrontada, a tortura a presos não é objeto da atenção dos meios de comunicação, tampouco a sociedade se preocupa com eventuais notícias de presos que foram torturados em algum centro carcerário. Na verdade, a sociedade, de uma forma geral, até se agrada com esse tipo de notícia, uma vez que o ódio contra aquele que praticou o crime

é tão grande que a sua tortura parece compensar o mal que o criminoso infligiu à sociedade (GRECO, 2015, p. 146).

Greco traz mais uma das características agravantes do sistema prisional brasileiro: a tortura. O país vivenciou na Ditadura Militar (1964-1985) um período marcado pela utilização da tortura como meio de punição e de técnica para se alcançar confissões e delações.

Embora passados mais de trinta anos do término do regime militar, a tortura subsiste nas celas escuras e mofas país afora, mesmo considerada um crime hediondo, como afirmou Greco, a sociedade se “agrada com esse tipo de notícia”. Para o Padre Valdir Silveira, coordenador nacional da Pastoral Carcerária, a tortura não é exceção, e sim a regra do sistema carcerário:

O sistema carcerário do Brasil é caracterizado por produzir massacres, torturas e mortes. É um sistema criado para deixar a pessoa doente. Quando uma pessoa se adapta ao sistema carcerário, quer dizer que ela é imprópria para viver na sociedade, porque ela se adaptou a um ambiente que tirou toda sua individualidade, criatividade e habilidade de agir como um ser humano racional (SILVEIRA, 2018 *in* COMBATE E PREVENÇÃO À TORTURA).

A Pastoral Carcerária foi criada em 1986, e desde então, passou a desenvolver atividades relacionadas à assistência religiosa e jurídica aos custodiados, além de denunciar violações sofridas por eles (TORRES, 2019). No ano de 1997, a Campanha da Fraternidade organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), teve como tema “A Fraternidade e os Encarcerados” e lema “Cristo liberta de todas as prisões”.

A Campanha teve como objetivo “despertar a sensibilidade e a solidariedade dos cristãos, e de todos os homens e mulheres de boa vontade, para com as vítimas e para com os encarcerados, fazendo com que toda a sociedade percebesse a realidade das mazelas carcerárias no Brasil” (PASTORAL CARCERÁRIA, 2017, *in* CF SOBRE PRISÕES NO BRASIL).

Em 1997, de acordo com o texto-base daquela campanha, a população prisional do Brasil era de 129.169 presos, sendo 96,31% homens e 3,69% mulheres, em sua maioria, 95%, pertencente às camadas mais pobres da sociedade. “Passados 20 anos, a situação só piorou: atualmente, mais de 650 mil pessoas estão presas no Brasil (quantidade cinco vezes maior que em 1997) e o percentual de mulheres encarceradas saltou para 6,5% do total de presos” (PASTORAL CARCERÁRIA, 2017, *in* CF SOBRE PRISÕES NO BRASIL).

O que não mudou foi o alvo preferencial das prisões: os jovens, os pretos e os pobres. A propósito, como já constava no texto-base da CF de 1997, “a punição parece ter privilégio de classe. Os pobres são os suspeitos de sempre e os criminosos de ‘colarinho branco’ quase sempre ficam impunes e continuam delinquindo”. A Campanha da Fraternidade de 1997 se

tornou um marco histórico que esclareceu o posicionamento da Igreja Católica frente ao aprisionamento no país. Para Sússekind (2014):

entendemos que prisão, na atualidade, é a ferramenta considerada adequada pelo Estado para retribuir ao criminoso o mal que perpetrou, para puni-lo e dar satisfação ao ofendido pelo dano sofrido, para vingar sociedade a cada crime sofrido por um de seus membros. Mesmo que, formalmente, lhe sejam atribuídas outras funções mais louváveis, e pouco confrontadas, que fazem com que permaneça em pleno uso, apesar de comprovadamente ineficiente (SÜSSEKIND, 2014, p.111).

Com um olhar menos pessimista, a pesquisadora Elizabeth Sússekind analisa a educação prisional:

Além de proporcionarem conhecimento, as atividades de estudo na prisão atendem a interesses não declarados pela comunidade presa, tornando-as ainda mais atraentes. O preso que estuda mantém uma relação melhor com a administração e com suas regras de avaliação de comportamento, compromisso e expectativa de que se reabilite. Entende-se que está procurando um rumo, aparentemente estaria adaptando-se às normas locais, aceitando a oportunidade oferecida. Estaria demonstrando vontade de se inserir no processo que o sistema entende como “ressocialização” (idem, 2014, p. 185, grifo da autora).

A oportunidade de estudar durante o cumprimento da pena proporciona ao reeducando uma possibilidade de transformação pessoal, que poderá incidir, inclusive, na decisão de abandonar a vida marginal e criminosa. O trabalho e o ensino na cadeia representam possibilidades distintas de ressocialização e amenizam o ócio e o sofrimento causados pela privação da liberdade. A educação contém elementos que agregam ainda mais valores ao apenado, nem sempre lícitos, conforme esclarece Sússekind:

O estudo também entretém e ocupa os dias dos presos, facilitando o cumprimento da sentença [...]. Seguindo a cultura predominante na prisão, o estudo, tal como outras atividades disponibilizadas em espaços fora das celas, é procurado porque permite a locomoção no estabelecimento, oportunidade muito valorizada. Imagine-se, sobretudo em determinados estabelecimentos, o preso dispor da possibilidade de sair de celas imundas e superlotadas por algumas horas, diariamente, e se dirigir a outras partes do estabelecimento. Em meio ao interesse no estudo está a chance para que o preso cuide de seus "negócios": mande recados a outros presos, ou a familiares, faça encomendas a companheiros, envie cartas clandestinamente, cobre dívidas, vingue-se, esclareça questões pendentes, informe-se sobre chegadas e partidas de presos, saiba de fugas em planejamento, encontre companheiros e parentes também presos, ofereça propina a um guarda em troca de algum favor, use um telefone, marque visita a um serviço, como o serviço social, o médico, furte algum objeto ou um material, entre tantos outros expedientes presentes ao cotidiano, boa parte dos quais fazem parte da sobrevivência na prisão (ibidem, 2014, p.185, grifo da autora).

Na esfera internacional, a educação prisional de qualidade e apropriada ao contexto tem sido vista como uma parte obrigatória e essencial nas atividades de reabilitação humana.

No ano de 1955, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou o documento denominado “Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos”, adotado pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra no mesmo ano e aprovado pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. O ponto 77 do documento trata sobre a educação prisional nos dois primeiros termos:

77. Educação e recreio. 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (ONU, 1955).

Conforme a recomendação da ONU, a educação aos jovens e adultos reclusos deverá ser obrigatória, no entanto, a realidade em cada país signatário é distinta. No Brasil, a regulamentação legal aconteceu apenas vinte e nove anos após a publicação das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, por ocasião do surgimento da LEP 7.210/1984.

Entre as pesquisas que procuram esclarecer o perfil do universo prisional destaca-se a publicação da UNESCO denominada "Educação Básica nas Prisões" (1995). O documento oferece fundamentação, conceitos e relatos globalizados procurando resgatar iniciativas educacionais, a elucidação de contextos prisionais em diferentes culturas, seguindo uma perspectiva de educação vitalícia e de direitos humanos (UNESCO, 1995).

As pessoas encarceradas, assim como todos os demais seres humanos, têm assegurado o direito humano à Educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece este direito em seu artigo 26 e estabelece que o objetivo dele é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos (ONU 1948):

Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).



Entende-se que os direitos humanos são universais, interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos.

O artigo 26 da Declaração ganhou *status* jurídico internacional e de caráter obrigatório para Estados Nacionais por meio dos artigos 13 e 14 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), interpretados pelas Observações Gerais 11 e 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC). O comitê foi criado em 1985 no âmbito das Nações Unidas para supervisionar o cumprimento dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais.

Dessa forma, os Estados signatários do pacto, entre eles o Brasil, assumem obrigações de respeitar, proteger, satisfazer os padrões de direitos humanos entendidos como parâmetros que descrevem certa qualidade de vida. Aos Estados cabem:

- Respeitar: essa obrigação refere-se a que os Estados não devem criar obstáculos ou impedir o gozo dos direitos humanos. Isto implica obrigações negativas, pois trata daquilo que os Estados não deveriam fazer (por exemplo, impedir que as pessoas se eduquem); -Proteger: essa é uma obrigação de caráter positivo, pois exige que os Estados atuem, e não se abstenham de fazê-lo. Esta obrigação também exige medidas por parte dos Estados para impedir que terceiros criem obstáculos para o exercício dos direitos; - Realizar: é uma outra obrigação positiva para os Estados em relação ao cumprimento dos padrões de direitos humano. Refere-se às determinações que devem ser tomadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos (CARREIRA, 2009, p.10).

Em 14 de Dezembro de 1990, foram adotados e proclamados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua resolução 45/111, Os Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos, cujo princípio sexto discorre sobre a educação prisional: “Todos os reclusos devem ter o direito de participar das atividades culturais e de beneficiar de uma educação visando o pleno desenvolvimento da personalidade humana” (BRASIL, 2009, p. 46).

Percebemos que, apesar de muito tímido, há um movimento constante em órgãos nacionais e internacionais na busca da promoção da educação no sistema prisional. Muitos dos debates acerca do tema tiveram reflexo tardio no Brasil e, conseqüentemente, no interior de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, escopo desse trabalho.

O Brasil vem realizando desde a década de 1990, em parceria com a UNESCO, uma cooperação no sentido de fortalecimento e impulso das políticas nacionais para a educação prisional. Um exemplo de política pública fruto da parceria entre UNESCO, Ministérios da Educação e da Justiça é o projeto Educando para a Liberdade. No projeto, são apontados dois desafios a serem enfrentados pelos órgãos ministeriais.

O primeiro refere-se à “[...] extensão dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos [...]”. O segundo consiste na “[...] definição de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão [...]” (UNESCO, 2006, p. 14).

Diante desses desafios, a construção de uma política pública nacional voltada ao atendimento educacional para as pessoas privadas de liberdade necessitaria de um grande esforço político e de investimentos na área contemplada. Neste sentido, a cooperação internacional é indicada como de fundamental importância para a elaboração da referida política.

Contempla-se que a parceria com a UNESCO possibilitou que os resultados alcançados por meio da interlocução entre os governos se tornassem uma agenda sólida, “fomentando novas práticas políticas direcionadas à educação prisional” (BOIAGO; NOMA, 2012, p. 9).

O Projeto Educando para a Liberdade foi lançado oficialmente em 1991 pelo Instituto da UNESCO para a Educação (IUE). Uma das metas do projeto consistia em contribuir para o desenvolvimento do potencial humano que se restringia devido às desvantagens sociais. Os objetivos principais do projeto eram identificar estratégias bem-sucedidas da educação básica no contexto prisional, de modo a dar a elas visibilidade, condições de refinamento e replicabilidade (UNESCO, 1991).

Em 1997 aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e contou com a participação de diversos órgãos públicos e segmentos da sociedade. Com relação à oferta educacional no sistema prisional, a V CONFINTEA recomendou que o direito à educação dos presos seja respeitado pelos países signatários, que devem pôr “em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação” (UNESCO, 1997). Ainda sobre a V CONFINTEA:

Ela foi diferente das outras, pois obteve uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. De acordo com os idealizadores da Declaração de Hamburgo, a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, cujas pessoas desenvolvem suas habilidades e seu conhecimento. É na V CONFINTEA que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro (CONFINTEA, 1997).

O ponto 47 da Declaração de Hamburgo, documento final resultante da V CONFINTEA, mais precisamente na parte que coube ao Grupo 7 de discussão, cujo tema era “A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, apresentou as seguintes proposições direcionadas para educação prisional:

Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem: a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação; c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (UNESCO, 2004).

Segundo Gadotti (1993, p. 134), “a liberdade é a única força que move o preso [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade; ela é a grande força de pensar”. O anseio pela liberdade move a vida dos apenados que, de certa maneira, encontram na educação um refúgio e uma esperança.

Estar em contato com os livros, com professores, tendo à frente uma possibilidade real de, quem sabe, recuperar o “tempo perdido”, certamente, é a mais iminente sensação de liberdade. Ao entrevistar alguns presos em penitenciárias paulistas, a pesquisadora Elenice Onofre, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) concluiu que:

Ler e escrever é fundamental para eles, pois não ter essas habilidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais, e isto significa, ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe, pede; e quem pede, deve (ONOFRE, 2011 p. 281).

A liberdade que se alcança pelo conhecimento da leitura dentro do sistema prisional pode se transformar até em moeda de troca. “Na prisão, até favor é dívida, e dívida é risco de vida” (idem, p.281). Um dos entrevistados pela pesquisadora declarou: “Quero aprender a ler e escrever sozinho, porque senão, dependo do meu companheiro, e ele fica sabendo de tudo da minha vida.” (ibidem p. 281). Freire (2005) frisa:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p. 92).

A educação prisional atende plenamente ao propósito de ressocialização do apenado e ela não pode ser vista como um privilégio, mas como um direito humano. Uma nova leitura de mundo representa uma mudança de comportamento, “pronunciar” o mundo, é, de fato, modificá-lo. Maeyer (2006) assim descreve a educação prisional:

A educação de adultos não é uma segunda chance de educação. Não é uma segunda e provavelmente última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados, aqueles que estudaram e têm conhecimento. Também não é um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida a ser oferecida àqueles que, por razões sociais, familiares ou políticas, não foram capazes de tê-la durante a infância. Não é uma educação pobre para pobres. A comunidade internacional declarou que a educação é um direito de todos. Considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão. A prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação. Nós sabemos que a maior parte dos internos na maioria das prisões do mundo possuem um nível educacional mais baixo quando comparado ao da média nacional. E podemos dizer que aqueles que estão na prisão são pobres, são economicamente pobres e freqüentemente (auto) excluídos da escola formal ou nunca tiveram oportunidade de acesso a ela (MAEYER, 2006, p. 21).

Longe de ser um privilégio, a EJA no sistema prisional tem amparo legal e deve ser garantido. Instalar as escolas prisionais e garantir a formação e treinamento dos professores para atuarem nesse campo é algo que, no Brasil, carece de investimentos e de políticas públicas de Estado. Mesmo com a LEP 7.210/1984 sendo considerada uma das leis mais modernas e completas do mundo, sua efetivação permanece sendo protelada pelas autoridades competentes.

Fischer (1996) levanta o debate acerca do aspecto político na falha do sistema prisional brasileiro:

O aspecto político do problema é omitido pelo discurso oficial, reduzindo-se sua magnitude a questões técnicas específicas e dispersas, como a escassez de recursos financeiros para determinadas obras e projetos, a carência de recursos humanos qualificados para implementação de propostas ressocializadoras; o alto custo de manutenção do sistema penitenciário; a incapacidade de atender a demanda por vagas (FISCHER, 1996. *in* FLEURY p.76).

Fischer continua refletindo sobre a questão, afirmando que “o chamado fracasso das políticas públicas no setor penitenciário é antes de mais nada resultante da incapacidade de se resgatar a dimensão política dessa questão” (idem, 1996, p. 76). É certo que a construção de presídios e penitenciárias não é algo tido como prioritário no meio político, valendo-se pela possibilidade de se conseguir mais votos numa eleição, outras promessas são mais benquistas pela sociedade. A inclusão de melhorias no sistema penitenciário, em qualquer plano de

governo, soa pejorativo para a maioria da população, que ainda prefere a lógica do “CPF cancelado” ou mesmo do ditado popular que afirma que “bandido bom, é bandido morto”.

O mesmo ocorre com os projetos de ressocialização que não alcançam os objetivos planejados. O preconceito em torno da questão prisional é muito grande e, certamente, influencia, sobremaneira, para a carência de políticas públicas nesse setor.

Nessa seção relacionamos a legislação em torno da educação prisional e os tratados internacionais que defendem essa modalidade de ensino e ratificam a educação como direito humano. Vimos em Greco (2015) um posicionamento pessimista em relação ao *modus operandi* no sistema prisional brasileiro e apresentamos o viés otimista de Elenice Onofre (2011) quanto as perspectivas da educação prisional. Na seção IV abordaremos conceitos e teorias aplicáveis do sistema prisional.

#### **IV - DO CAMPO AO *HABITUS*: CONCEITOS QUE IMERGEM NO SISTEMA PRISIONAL**

Em 2018, o Brasil ocupava o 3º lugar entre os países com maior número de pessoas presas no mundo, superado, apenas, pelos Estados Unidos e pela China<sup>19</sup>. O ambiente prisional brasileiro é um campo ainda obscuro, com seus arquivos fechados para a academia, representando, conforme relata Sílvio dos Santos (2007 p. 94), a “impenetrabilidade” do espaço, “de modo que ninguém ali adentra se não tiver a posse de alguma autorização ou já preste serviço no interior da unidade”.

Português (2011), conclui que “a realidade carcerária constitui-se em uma dupla exclusão: de um lado uma sociedade que dela quer distância e, de outro, as unidades prisionais que buscam cada vez mais o isolamento, transformando-se em verdadeiros feudos”. A própria arquitetura utilizada no sistema prisional tende a atender muito mais a função de impedir fugas em detrimento ao bem-estar dos apenados.

O sistema penitenciário brasileiro cresce anualmente em número de encarcerados, no entanto, a estrutura permanece a mesma. A política de encarceramento massivo adotada pelo país a partir da década de 1990, reflete na atualidade, como verificamos em uma postagem feita

---

<sup>19</sup> Estados Unidos e China, respectivamente com 2,1 milhões e 1,7 milhão, se configuram como os países que mais prendem, segundo o *World Prison Brief*, levantamento mundial sobre dados prisionais realizado pela ICPR (*Institute for Crime & Justice Research*) e pela *Birkbeck University of London*, dados de 2018. Na ocasião, o Brasil contava com uma massa carcerária de 690.000 pessoas.

pelo presidente brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, em suas redes sociais no dia 15 de fevereiro de 2020:

Imagem 2 - Presidente do Brasil comenta sobre a população carcerária em rede social



Fonte: reprodução da internet, *twitter.com*

Dentre as mensagens interagindo com o presidente a respeito da população carcerária, está a de um internauta que se identificou como @JefinhoMenes, que postou a seguinte resposta: “*Vê-se porque (sic) você fala que não entende de economia e até agora não fez questão de aprender. Não sabe nem matemática básica. Crescimento de 3,89% não significa uma queda de 3,89% de bandidos. Volta pra quinta série...*” (TWITTER, 2020, grifo nosso).

Outra usuária da rede social, identificada como Vanessa Carvalho, também reagiu à publicação do chefe do executivo nacional comentando: “*Vamos corrigir. Não se comemora população carcerária... Ainda mais no nosso sistema q (sic) é falido. O nosso não promove ressocialização. Promove degradação. Uma população ociosa, esquecida e disponível p (sic) as grandes organizações criminosas. Parabéns pela sua ignorância. Ela é absurda*” (TWITTER, 2020, grifo nosso).

Para Adorno (1991):

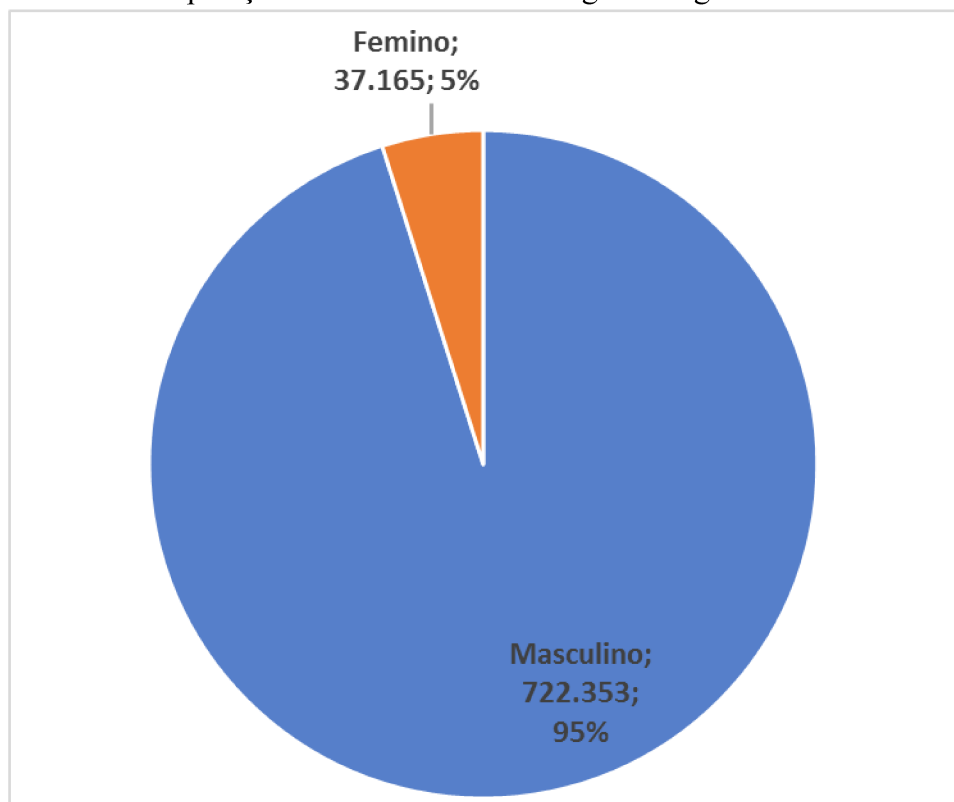
A prisão, como outras instituições de controle repressivo da ordem pública, não é transparente, sendo pouco acessível à visibilidade externa, a não ser em pequenos momentos e situações, como sejam cerimônias institucionais e rebeliões carcerárias. A intransparência manifesta-se de modo ambíguo: alguns ângulos da vida carcerária merecem publicidade, como os serviços da escolarização e profissionalização, conquanto precários e insuficientes (ADORNO, 1991, p. 27).

Adorno (1991) ratifica a informação trazida por Silvio dos Santos (2007), ambos questionam o fechamento do sistema prisional brasileiro para a realidade extramuros. De fato, quando as notícias sobre o sistema prisional surgem na mídia, normalmente, são notícias ruins, repletas de violência, mortes e corrupção.

Raras vezes a publicidade positiva acontece e o jornalismo policial sempre destaca os assuntos que mais despertam a atenção do público, como bem sabemos, os crimes, as cenas repletas de sangue, a violência animalizada e escancarada.

Conforme os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), de responsabilidade do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em junho de 2020 a população carcerária do Brasil era de 759.518 presos, destes, 753.966 estavam sob a tutela do sistema penitenciário e 5.552 estavam sob custódia das Polícias Judiciárias, Batalhões de Polícia e Bombeiros Militares. Estão inclusos no montante os dados da Unidade de Monitoramento Eletrônico e do Patronato Central de Curitiba-PR.

Gráfico 3 - População carcerária brasileira segundo o gênero em 2020



Fonte: Infopen, junho/2020

O encarceramento de pessoas não resolve o problema da violência, num efeito reverso, o sistema que deveria reeducar e reinserir o ex-infrator na sociedade, apenas o impulsiona ainda mais para marginalidade. O sistema está saturado, com um número de vagas inferior à quantidade de pessoas presas.

De acordo com o Infopen, em 2020 o *déficit* era de 231.768 vagas. Para Rômulo de Andrade Moreira<sup>20</sup>, Procurador de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia e Professor de Direito Processual Penal da Universidade Salvador – UNIFACS,

A nossa realidade carcerária é preocupante; os nossos presídios e as nossas penitenciárias, abarrotados, recebem a cada dia um sem número de indiciados, processados ou condenados, sem que se tenha a mínima estrutura para recebê-los e há, ainda, milhares de mandados de prisão a serem cumpridos; ao invés de lugares de ressocialização do homem, tornam-se, ao contrário, fábricas de criminosos, de revoltados, de desiludidos, de desesperados; por outro lado, a volta para a sociedade (através da liberdade), ao invés de solução, muitas vezes, torna-se mais uma *via crucis*, pois são homens fisicamente libertos, porém de tal forma estigmatizados que se tornam reféns do seu próprio passado (MOREIRA, 2018, *in* justificando.com).

Comumente, os profissionais de segurança que trabalham nos presídios usam o termo “cela de aula” para se referirem às salas de aula, conforme Leme (2007):

[...] a sala de aula não será mais do que uma “cela de estudo”, uma cela, digamos, onde encontramos lousa e carteiras. Por isso, ousamos chamar a sala de aula no interior de uma penitenciária de “cela de aula”. Não queremos, com isso, estigmatizar esse espaço. Acreditamos que se possa olhar a cela de aula em um sentido positivo. Será nesse espaço que ocorrerá o aprendizado escolar de maneira formal. Esse espaço terá para muitos presos um significado especial. Para alguns, será a primeira oportunidade de aprender a ler e escrever; para outros, a chance de concluir os estudos e esboçar, assim, um futuro diferente (LEME, 2007, p. 145).

Para uma análise diferente de Leme, podemos recorrer ao conceito de campo conforme apresentado por Pereira (2011):

Neste sentido, o “campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90), enquanto o capital social é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de Inter reconhecimento” (BOURDIEU, 1998, p. 67), ou seja, é a aquisição de elementos estruturantes que permitem a sociabilidade, fazendo com que as pessoas pertençam a um determinado grupo, contribuindo para a existência

---

<sup>20</sup> Em entrevista ao site *justificando.com*, em 02 de julho de 2018.



deste, sendo que este capital é composto pelo cultural, econômico humano etc. (PEREIRA *in* REV. ED. POPULAR, 2011, p. 47).

Manter o uso do termo “cela de aula” não deixa de ser uma maneira de reforçar o estigma sobre os presos, de que, mesmo sendo estudantes, continuam trancados numa cela, continuam sendo, apenas, presos. Uma medida de força do campo dos agentes penitenciários para que o campo dos aprisionados continue limitado e com capital desqualificado.

Muitos presos acusam os agentes penitenciários de dificultarem a participação deles nas atividades escolares. Há um ritual de segurança para condução do aluno até a “cela de aula”, baseado em pontualidade e no risco iminente de motim. No entanto, para ser matriculado na escola prisional, o histórico de bom comportamento do apenado é condição *sine qua non*. Desta forma, teoricamente, não haveria a necessidade de tanto rigor no trato com o preso estudante, porém, na prática, as medidas de segurança são necessárias.

O campo onde se encontram os agentes penitenciários se mantem com um capital de superioridade, quer seja pelo aparato de segurança, quer seja pela simples manutenção do termo “cela de aula” e não “sala de aula”. A teoria de Pierre Bordieu é compreendida nas prisões uma vez que esses espaços são caracterizados pela dominação e os agentes sociais que ocupam posições diferentes desenvolvem estratégias específicas de dominação.

Durante suas pesquisas com os detentos do sistema prisional paulista, a professora Elenice Onofre obteve o seguinte depoimento de um preso: “Na escola a gente aprende a conversar com as pessoas. Quem estuda é menos desprezado pela sociedade... A escola mostra *pro* juiz que somos capazes de fazer alguma coisa” (ONOFRE, 2011, p. 280, grifo da autora).

Podemos afirmar que o estudo na cadeia é um capital que poderá promover o aprisionado dentro do grupo, dando a ele qualidades específicas e reconhecimento. Na escola, “o aluno adquire um capital que não é roubado” (idem, 2011, p. 287), exercitando outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Em meio ao ambiente prisional, o professor acaba sendo um elemento descontextualizado. A própria ideia de escola, por mais que também seja lugar de opressão e de posicionamentos autoritários, ainda assim é um lugar, deveras, melhor que uma cadeia.

Onofre (2011) analisa da seguinte maneira o preso estudante: “Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar”, haja vista as privações sofridas nas prisões e o ambiente hostil, os apenados não se identificam com a realidade da cadeia, tornando a escola prisional um lugar de pertencimento que “oferece a possibilidade de aprender outra postura e um conteúdo ou uma habilidade que se constituem em forma de emancipação” (ibidem, 2011, p. 287).

Poderíamos supor que o aprisionado percebe a prisão como um “não-lugar”, diferente da concepção original da teoria dos não-lugares formulada por Marc Augé (1994), que relaciona os caminhos e lugares aos “pontos de trânsito e as ocupações provisórias”, tais como “as vias aéreas, ferroviárias, rodoviárias”, além dos “aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer” (AUGÉ, 1994, p. 74).

O sistema prisional é um não-lugar que se prolonga de acordo com o tempo da pena restritiva de liberdade, se opondo ao conceito de Augé (1994), cujo conceito de não-lugar está associado ao trânsito e estadia rápidos. “O espaço do não-lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude” (AUGÉ, 1994, p. 95).

Já para Erving Goffman (1987, p. 11), os presídios fazem parte do grupo de lugares que ele nomeou de “instituições totais”, que funcionam “como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

E como proposto por Onofre (2011, p. 287), a escola prisional pode se tornar um lugar de pertencimento, muito além de um mero não-lugar, como comparamos. Na fala do aprisionado podemos aplicar, também, a noção de *habitus*, de acordo com a acepção de Norbert Elias, conforme esclarece Koury (2013):

O *habitus*, este conceito central na obra de Elias, resulta, então, de uma dinâmica configuracional de interdependência e equilíbrio de tensões entre os indivíduos e as redes social e cultural e entre os processos de distinção e hierarquia desenvolvidos em uma sociabilidade dada. No seu conhecido trabalho empírico sobre uma comunidade de trabalhadores industriais na Inglaterra dos anos de 1940, Elias (2000) discute as noções de *habitus* e de hierarquização entre os que ele denominou de estabelecidos e *outsiders*, estes últimos denominados como aqueles que vivem ou são colocados às margens do sistema. Analisa as barreiras, os obstáculos emocionais e as fronteiras de sensibilidade e reserva que se erigem e se organizam nesta comunidade e, concomitantemente, na estrutura mental dos indivíduos relacionais nela e a ela dispostos e expostos (KOURY, 2013, p. 84).

Os presos são colocados à margem como *outsiders*<sup>21</sup>, e, de tal modo, poderíamos nomear de *estabelecidos* os agentes penitenciários, que são os responsáveis pela manutenção da autoridade, do controle da ordem e da rotina do cárcere. Sobre estes conceitos, acrescentamos ao discutido por Koury (2013), as primeiras palavras de Elias e Scotson (2000) em *Os Estabelecidos e os Outsiders*:

---

<sup>21</sup> estranhos

A descrição de uma comunidade da periferia urbana apresentada neste livro mostra uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior — o carisma grupal distintivo — que o grupo dominante atribuía a si mesmo (ELIAS e SCOTSON 2000, p.19).

O ambiente prisional é, por si só, muito tenso, marcado pela manutenção constante da autoridade e liderança. Situações observadas em relação a um grupo de detentos em detrimento de outro, dos agentes penitenciários em relação aos detentos, do diretor em relação aos agentes penitenciários, de todos os grupos em relação aos professores.

Mesmo considerando que os estabelecidos sejam os agentes penitenciários e os *outsiders* os presos, dentro do segundo grupo poderá existir a mesma lógica, separando-se os apenados mais antigos, que já dominam as estratégias de sobrevivência no sistema, dos que estão chegando, talvez, pela primeira vez na prisão. Elias (2000) esclarece sobre a formação de grupos:

Existem diferenças marcantes na tolerância e intolerância com que grupos estabelecidos tratam grupos outsiders, e sem dúvida vários fatores contribuem para isso. Mas talvez possamos dizer que grupos até certo ponto seguros de seu próprio valor, grupos com uma auto-estima relativamente estável, tendem mais para a moderação e a tolerância em relação aos outsiders; e por outro lado, aquelas seções de um grupo estabelecido em que os membros são mais inseguros, mais incertos acerca de seu valor coletivo, tendem à mais aguda hostilidade na estigmatização de grupos outsiders, a ser implacáveis na luta pelo status quo e contra uma queda ou abolição dos limites entre estabelecidos e outsiders (ibidem, 2000, p. 210).

Em consonância com a teoria elisiana, os professores dentro do ambiente prisional também podem ser considerados *outsiders*. Mesmo que não tenha embasado sua pesquisa na teoria de Norbert Elias, Custódio (2018), cuja dissertação defendida na UFOP, *A Educação Física em “celas de aula”: Possibilidades e Desafios de Professores Iniciantes Atuantes em Unidades Prisionais*, já citada na seção I, aborda a questão deste “estranhamento” do corpo docente no ambiente prisional.

Segundo Custódio (2018), “os professores, sujeitos dessa pesquisa, também relataram outros desafios como: [...] a pouca autonomia [...] mediante as regras rígidas das instituições prisionais “uma vez que os professores têm de se adequar ao que lhes são permitidos” (p. 124). Certamente, não é confortável ser uma alternativa de ressocialização em um lugar onde prevalece o sistema de punição, diante disso, o professor é um *outsider* num lugar onde a educação se faz, preferencialmente, por outros métodos. Desse modo, evidencia-se no ambiente

carcerário um campo de produção simbólica que, nada mais é do que “um microcosmos da luta simbólica entre as classes” (PESSIONE 2012, *apud* BORDIEU, 2004, p. 4).

De acordo com Pessione (2012, p. 4), essa “luta simbólica” se torna facilmente observável em um espaço onde convivem pessoas que, embora estejam na mesma situação jurídica (respondem pelo cometimento de um fato criminoso) apresentam um “capital” diferenciado. Entre os presos é comum a separação em grupos a partir de alguns critérios, ou seja, os crimes cometidos, tempo de estadia na cadeia, funções que executa (limpeza da cela, separação das refeições, artesanato), se estuda ou trabalha, se tem advogado ou familiares que o acompanham, se são filiados à uma facção criminosa, dentre outros aspectos. Tudo constitui um capital de diferenciação, que aumenta o poder e o respeito ou diminui, ao nível da humilhação, cada indivíduo encarcerado. Ainda conforme Pessione (2012):

Embora a prisão seja um local de segregação espacial que condene os indivíduos submetidos ao seu poder a viver em um tempo periférico e hegemônico, as condições materiais de existência podem variar de acordo com o “capital econômico” envolvido. Em um mundo onde todos estão submetidos à privação de liberdade, serão os privilégios que irão diferenciar alguns atores, não os impossibilitando de ostentar seus status sociais, sem nenhum estranhamento por parte dos demais, afinal, eram assim antes da prisão e tudo continua igual: sempre haverá pobres e ricos, miseráveis e afortunados, cada um em sua dimensão simbólica (PESSIONE, 2012, p.10, grifo da autora).

Koury (2013, p. 85) identificou que, para Norbert Elias “o indivíduo se apresenta como uma síntese complexa de um contexto sócio-histórico singular, dotado de uma configuração exterior e de uma interioridade”. De certa maneira, segundo a análise feita por Koury, o indivíduo está empiricamente ligado ao seu contexto social de modo que todos os aspectos da sua vida em sociedade, inclusive, dentro do sistema prisional, estarão atrelados às suas experiências anteriores. Seguindo as observações, Koury (2013) acrescenta que:

A figuração do autocontrole individual está associada, assim, à forma social de distribuição de bens materiais e simbólicos, do controle da violência física e de divisão do trabalho que exigem do indivíduo uma busca permanente para obtenção de saberes específicos, munindo-se de capital (*idem*, 2013, p. 85).

A busca por capital dentro do ambiente prisional é um ato contínuo, a necessidade de alargamento do campo torna-se, muitas vezes, a diferença entre a vida e a morte. Koury (2013) complementa a análise concluindo que:

A sociologia configuracional de Elias, nesse sentido, pode ser vista como um espaço de interações e de redes intercomunicantes, onde as correlações são sempre relacionais e o indivíduo existe, enquanto tal, apenas quando compoando uma rede de interdependências, em um sistema de interações sempre tenso e

conflitual, por onde se realiza sua identidade individual e social e se organiza sua vida emocional (ibidem, 2013, p. 85).

A tensão constante dentro das unidades prisionais, caracterizada pela disputa de poder e luta pela sobrevivência, pode ser amenizada com o processo de escolarização. A possibilidade de se desvencilhar, por pouco tempo que seja, das celas lotadas para ir para sala de aula, ambiente mais limpo e organizado, livre da obrigação de alguns *habitus*, comuns no dia a dia da prisão, fazem da escola prisional uma referência apaziguante.

Ao chegar na escola, o apenado não precisará manter-se cabisbaixo e com as mãos para trás, tais *habitus* são dispensados no ambiente escolar.

Onofre (2011) ouviu o seguinte depoimento de um apenado do sistema prisional paulista: “Quero aprender a ler e escrever sozinho, porque senão, dependo do meu companheiro, e ele fica sabendo de tudo da minha vida...” (ONOFRE, 2011, p. 281). A motivação para participação dos presos nas escolas prisionais passa pela simples mudança de ambiente como também pela necessidade básica de saber ler.

Silva (2016), analisando os resultados das entrevistas feitas com mulheres presas em sua dissertação *Educar em Prisões: Um Estudo na Perspectiva das Representações Sociais*, defendida na UFMG, um dos estudos analisados na seção I, concluiu que, para estas mulheres “a escola vai além de um lugar para fazer atividades escolares, consiste em um lugar fora da cela, do convívio com os professores, de saber do mundo do lado de fora, de pedir ajuda, de sugerir atividades, de pedir conselhos, de chorar, de serem ouvidas” (p. 187). O papel da escola vai além do mero processo de docilização (FOUCAULT, 2014) para se tornar lugar de aprendizagem, de leitura do mundo, de alívio e esperança (ONOFRE, 2007).

A necessidade da punição acaba por rotular de privilégio o que é garantido por lei como direito do sentenciado. A insistência na punição esquece que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12). Para Mól (2013),

O sistema penitenciário reproduz práticas dos séculos passados, através das quais o “bandido” tem que sofrer porque infringiu a lei. A sociedade precisa refletir sobre as formas de punição como um modo de integrar o indivíduo à vida social, pois ao indivíduo que cometeu algum delito cuja lei determine a pena de reclusão, sendo necessária para a preservação da ordem, esta pena não pode comprometer a sua dignidade humana, além do que o tratamento sub-humano em nada contribui para a recuperabilidade do indivíduo encarcerado (MÓL, 2013, p.15, grifo do autor).

A educação prisional, estigmatizada como privilégio para quem merece apenas o sofrimento, carece de reconhecimento, não apenas da classe política, mas de toda sociedade civil. Mól (2013) entende que, quanto maior o sofrimento dos encarcerados no sistema prisional, maior será a dificuldade em ressocializar o indivíduo e este é um argumento recorrente entre os estudiosos do tema.

Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (2014), defendeu a educação como um direito do preso: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar” (FOUCAULT, 2014, p. 265).

O autor aborda a gênese das prisões modernas, é um tratado histórico sobre a pena enquanto meio de coerção e suplício, meio de disciplina e aprisionamento do ser humano, revelando a face social e política desta forma de controle social aplicado ao direito e às sociedades de antigamente, especialmente naquelas em que perdurou por muitos séculos o regime monárquico (CROSSELLI, 2009, p. 87).

Foucault (2014) compreende que o poder não é só uma força exercida verticalmente, de cima para baixo, mas atravessa e constitui cada espaço das relações no interior das sociedades e propõe uma reflexão ao tema, chegando ao conceito de corpos dóceis e à teoria da panóptica. Foucault (2014), caracterizando o panóptico, afirma:

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (FOUCAULT, 2014, p. 199).

Imagem 3 – O Panóptico



Fonte: reprodução da *internet*

De acordo com Foucault, a docilidade do corpo se consegue com o controle do espaço, do tempo e do convívio social, e, para o autor, esses mecanismos de controle são facilmente observados em escolas, quartéis, prisões, hospitais e em tantas outras instituições. Em todas, de alguma maneira, a arquitetura é pensada de maneira a funcionar como um panóptico, de tal modo que o indivíduo preso se sinta sempre observado e vigiado. Essa vigilância constante gera o medo da iminente punição. Ainda na teoria da panóptica, Foucault faz uma analogia com o poder político e econômico, que nos controla sem que possamos perceber.

O panóptico é uma estrutura projetada para prisões, pensado, especificamente, para monitorar o comportamento dos prisioneiros. Quem primeiramente pensou o panóptico foi o filósofo, utilitarista e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785. Conforme o projeto de um panóptico, a estrutura permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

Bentham idealizou um projeto de construção carcerária, na arquitetura de um edifício circular, em que os prisioneiros ocupavam as celas, todas devidamente separadas, sem qualquer comunicação entre elas, sendo que os agentes de segurança ocupavam um espaço no centro, com perfeita visão de cada alojamento.

Segundo seu projeto descrito no livro “O Panóptico”, os presos teriam sempre um bom comportamento, justamente por se sentirem continuamente vigiados, pela aplicação do princípio da inspeção, de tal modo que cada movimento do encarcerado seria detectado (BENTHAM, 2000).

O homem vigiado, docilizado e submisso é o que se pretende obter com o sistema de vigilância permanente e difuso que o panóptico propõe. Com Foucault (2014), o panóptico ganhou um conceito mais amplo, polissêmico, que pode ser, meramente, uma estrutura arquitetônica, bem como uma macroestrutura de controle de toda uma população:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2014, p. 198).

Segundo Foucault (2014), numa observação ampla do conceito de prisão, várias são as instituições que, de alguma maneira, utilizam-se do poder para um processo de adestramento social:

Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam a função do juiz, tenha-se tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (idem, 2014, p. 219).

Seguindo a mesma linha de análise, Foucault (2014) nos diz que

a objetividade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos. Como não teria a prisão imediatamente aceita, pois se só o que ela faz, ao encarcerar, ao retrainar, ao tornar dócil, é reproduzir, podendo sempre acentuá-lo um pouco, todos os mecanismos que encontramos no corpo social? A prisão: um quartel um pouco estrito, uma escola sem indulgência, uma oficina sombria, mas, levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. Esse duplo fundamento – jurídico-econômico por um lado, técnico-disciplinar por outro – fez a prisão aparecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas. E foi esse duplo funcionamento que lhe deu imediata solidez [...] (ibidem, 2014, p. 225).

Foucault entende o processo de docilidade do ser humano como disciplinador, para ele, as prisões modernas substituíram os antigos métodos de suplício do corpo pelo mero adestramento, tornando o sentenciado um ser obediente diante da pior pena, a própria ausência da liberdade do corpo. A Educação é defendida como uma obrigação do Estado e a implementação das escolas dentro das prisões também poderiam servir neste processo de docilidade do detento. Para Foucault, fora ou dentro de uma prisão, as escolas são instituições



que servem ao propósito de “adestramento” do homem. Em consonância com Foucault, Resende (2002) afirma:

O efeito produzido pela disciplina carcerária sobre o indivíduo preso passa, necessariamente, pelo crivo do educacional, sendo talvez pertinente falar em uma “pedagogia do cárcere” que faz se relacionarem o poder da disciplina e a reeducação do condenado. É a extensão de aspectos pedagógicos – num amplo sentido – ao penitenciário. (RESENDE, 2002, p. 81).

Baseando-se na teoria de Foucault e nos relatos de sentenciados por meio da metodologia da História Oral, o pesquisador Haroldo de Resende enumera os fatos para se chegar ao termo “pedagogia do cárcere”. Numa sequência de relatos que trazem o peso do encarceramento à tona, nos quais os apenados falam da vigilância constante, da falta de privacidade, da violência do sistema prisional e dos presos entre si.

Resende concluiu que as prisões funcionam como “escolas do crime”, e que a educação prisional é parte de um processo de docilização do sentenciado, que se esforçará dentro da cadeia para, no mínimo, ser um preso exemplar e usufruir de futuras vantagens conseguidas pelo bom comportamento. Tais vantagens entre os detentos recebe o nome de benefício:

Da mesma forma que as faltas disciplinares são retribuídas com castigos, os comportamentos considerados bons, aqueles que se encaixam nas regras estabelecidas pela administração penitenciária, têm a sua recompensa, chamada benefício (RESENDE, 2002, p. 97).

Corroborando com a ideia de “escolas do crime” apresentada por Resende (2002), Lima (2001), faz o seguinte relato autobiográfico:

A prisão é uma péssima escola, venho, através de cinco décadas (60, 70, 80, 90, 00) observando o desperdício de verbas públicas gastas em penitenciárias construídas para a tortura; são térmicas, no inverno congela, no calor é a morte. Sempre utilizam o mesmo método de segregação ociosa: poucos estudam, poucos trabalham. A falta de sensibilidade daqueles que comandam os destinos do país em ouvir a voz das prisões faz com que rebeliões pipoquem país afora, somos quase meio milhão de encarcerados e foragidos, muitos tentando a duras penas sobreviver [...] (LIMA, 2001, p.127).

Lima começou na criminalidade cometendo pequenos crimes como “bater” carteiras e acabou se tornando um assaltante de bancos, por isso, incluído nos rigores da Lei de Segurança Nacional, tão aplicada durante a ditadura no Brasil. Lima escreveu crônicas e poesias e seu livro mais famoso foi *Quatrocentos Contra Um: Uma História do Comando Vermelho* (2001), de onde foi retirado o fragmento citado. Lima buscava nos livros e nas artes um alívio para a rotina da cadeia, no entanto, ele é taxativo em afirmar, por diversas vezes em seus escritos, a inabilidade do sistema prisional em ressocializar. Entre períodos marcados pelo

encarceramento, fugas e liberdade condicional, Lima passou 55 anos atrelado ao sistema prisional brasileiro.

Conforme relata Süssekind (2014, p.165), “foi detido pela primeira vez aos dezessete anos, em 1957, e enviado à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM”, em São Paulo. No ano seguinte, foi para o Rio de Janeiro, onde seguiu na criminalidade e passou por várias instituições prisionais, tendo sido considerado livre apenas em 2012. Faleceu no Rio de Janeiro em 2019 aos 76 anos (extra.globo.com 01/08/2019).

Sobre a metodologia usada por Resende (2002), o pesquisador relata que “foram realizadas treze entrevistas, cada uma em duas sessões. “[...] As entrevistas foram realizadas na Colônia Penal Professor Jacy de Assis, instituição inaugurada em setembro de 1998 [...]” (RESENDE, 2002, p. 75, nota de rodapé nº1). Nos fragmentos dos depoimentos de três detentos, temos um esclarecimento sobre a importância que tem o benefício para os apenados:

*(...) quando você tem uma boa conduta, é considerada, mais considerada ainda. Com certeza! Mais um benefício na medida do possível. Como eu os ajudei em certas coisas... contei sobre uma fuga que estava sendo planejada, então eles me deram esse benefício. (...) Com certeza, se eu sou uma pessoa que não bate grade, não xinga agente, que nunca dá problema na cadeia, isso são coisas que a administração vê. Porque eles vêem o comportamento da pessoa. Os agentes conhecem a gente. Eles sabem quem os xinga, quem xinga a direção, quem faz bagunça. Eles sabem tudo. Tudo. De certo modo, o que interessa a eles, eles ficam sabendo...*

*Muitos benefícios, eu sou um cara que nunca dei trabalho, nunca bati na grade, nunca fiz nada. Então, tive meu benefício rapidinho para ir trabalhar na horta, fiquei só 9 meses lá dentro trancado... Já tenho o benefício de poder ir para a minha casa, que é o saidão. Já vou à tarde para a minha casa e ficar por 7 dias, depois tenho de voltar de novo... Você acaba voltando, sem fugir, porque sabe que vai ter benefícios. Com a justiça você sabe que um dia você vai pagar, de um jeito ou de outro. Então, não adianta fugir.*

*A pessoa quando é considerada, quando é uma pessoa que tem uma boa vivência, às vezes, ela tem um benefício a mais, tem uma oportunidade a mais... Às vezes você tem mais chances de ir ao telefone, você tem mais chance para tudo. Eles vêem que a pessoa não quer bagunçar, não quer fugir, quer tirar sua cadeia de boa, então eles dão uma oportunidade maior para essa pessoa (RESENDE, 2002, p. 98, grifos do autor).*

Visão diferenciada de Foucault e Resende tem Freire (2005), que acredita no caráter libertador da Educação e o defende:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a

libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a de problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p.77, grifo do autor).

A educação libertadora proposta por Freire, levada às escolas prisionais representa mais um elemento de real ressocialização, afinal, o oprimido não pode querer ser o opressor, mas escrever uma nova realidade. Em Freire (1987), vimos que:

A percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalista-condicionada pela própria realidade-, cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver. E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para transformação (FREIRE, 1987, p.51, grifo do autor).

Assim como Freire, Onofre (2007) tem um olhar mais humanista em relação à educação, destoando de Foucault e de Resende, conforme a pesquisadora questiona e complementa com o próprio Freire:

Não seriam, então, a educação escolar e os seus educadores uma possibilidade de libertação interior dos aprisionados?  
Como diz Freire (1995, p. 96), “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. E ao pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (ONOFRE, 2007 p. 15 *apud* FREIRE, 1995).

A EJA para as pessoas aprisionadas deve ser compreendida como algo para além de uma mera atividade para se ocupar o tempo, para além de um processo de adestramento ou de docilidade, mas deve ser entendida como um mecanismo eficiente de reinserção no mundo social e do trabalho. “O mundo social esconde as revelações mais inesperadas sobre o que menos queremos saber acerca do que somos” (BOURDIEU, 2001, p. 18).

E nessa medida, a Educação está sempre preocupada com a promoção humana, procurando “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 41). Saviani (1980) sintetiza a função

social da educação, a partir desse olhar, podemos mensurar o que pode representar, de fato, a educação no sistema prisional.

Julião (2011) também concorda que a EJA, no espaço da prisão, é um direito e não um benefício para quem apresenta melhor adaptabilidade à prisão. Para ele, o objetivo da EJA é “possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania”, sendo que ela deve ser “sustentada por uma educação geral e educação profissional, em uma concepção ressocializadora, e não como um processo pedagógico de ocupação do tempo ocioso do preso” (JULIÃO, 2011, p. 149). Para Onofre (2011):

O isolamento promove um sentimento de desatualização e a sensação de perdas pessoais. Isso os leva a afirmar que a escola os manterá atualizados e informados, em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo, e que por ela, ao ampliar seus conhecimentos, pode haver uma maneira de resistir ao processo de perdas que a prisão os submete (ONOFRE, 2011, p. 280).

A Educação Prisional fornece ao detento um capital de conhecimentos importante, que, além de promover o processo de aprendizagem, cria um vínculo com o mundo além das grades. O detento pode, mesmo que momentaneamente, desligar-se dos suplícios do encarceramento para aprender a ler ou para ler o mundo com outros olhos. Freire (1986) explica:

É preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça da feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado [...]. Quanto mais consciente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que têm que enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação (FREIRE, 1986 p. 47).

A sensação de libertação defendida por Freire, move a escola dentro das prisões. O refazer da história de cada um é, por si só, a verdadeira ressocialização. A reflexão, as janelas que se abrem através dos livros, culminam com a emancipação do indivíduo. Sobre o conceito de emancipação, Azevedo e Pantoja (2015) relatam:

Para Adorno, a Emancipação é o esclarecimento, que pode ser alcançado através da educação. Em Sartre, a Emancipação é este direito que nos é dado na maioria, a liberdade de escolha, de atos. Rancière pressupõe a emancipação também pela ótica da escolha, e inicia a argumentação à participação ativa (AZEVEDO e PANTOJA, 2020, p. 01).

No processo de emancipação, o indivíduo se liberta do cabresto, tornando-se portador de uma autonomia impossível de ser alcançada numa educação opressora. Freire (2005, p. 47) afirma que “a situação de opressão em que se ‘formam’, em que ‘realizam’ sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser”.

De fato, a educação opressora apenas dá continuidade ao encarceramento, do corpo e do ser. Azevedo e Pantoja (2020, p. 02) complementam afirmando que “a educação é para o indivíduo, para sua individualidade ser amadurecida, ao ponto de ter suas próprias escolhas e assim exercer sua função social. A educação deve estar a serviço da emancipação, do esclarecimento”.

Quando nos deparamos com a problemática do sistema prisional, voltamos a nossa atenção para a figura do preso e nos esquecemos da importância do agente penitenciário. Os agentes penitenciários são os profissionais mais próximas dos aprisionados, e Moraes (2005), pondera sobre esta classe de servidores públicos:

É fato que os agentes penitenciários constituem o contingente que tem um contato mais imediato com os detentos e que deveriam, portanto, ocupar um lugar de destaque no suposto processo de reinserção e ressocialização do preso. Apesar disso, são impressionantes o silêncio e a falta de pesquisas sobre este grupo profissional [...] (MORAES, 2005, p. 51).

Ante a avaliação feita por Moraes, é preciso ir mais além para se compreender o olhar do campo composto pelos agentes penitenciários em relação ao campo dos aprisionados, e chegar a uma orientação prática para que a educação no sistema prisional seja reconhecida e valorizada. Seguindo o raciocínio elisiano, há de se promover intensamente este “processo civilizador” dentro do sistema prisional.

De acordo com o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa e Cultura Professor Luiz Flávio Gomes (IPCPLFG), “a logística de levar salas de aula para dentro das prisões, porém, impõe desafios”. Conforme o estudo:

De um lado, os professores não recebem preparo específico e temem por sua segurança física e, do outro, os agentes penitenciários desconfiam da presença dos professores em seu ambiente de trabalho. Para completar o quadro, muitas cadeias vivem superlotadas. "A rivalidade entre agentes penitenciários e professores é o principal ponto de atrito na aplicação do ensino nos presídios", afirma o professor Roberto da Silva, 52 anos, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade da Faculdade de Educação da USP. Silva, ele mesmo um ex-presidiário que seguiu a carreira acadêmica, afirma que, vencidas as resistências iniciais, o professor se torna uma fonte de autoridade moral para os presos. "É o profissional mais respeitado na prisão, mais que o advogado e o psiquiatra" (IPCPLFG, 2011).

Conforme o estudo do IPCPLFG (2011), o professor assume um papel diferenciado no ambiente prisional, sendo referência de confiança para os detentos. A relação com os agentes penitenciários pode se tornar carregada de significados. Novamente, a figura do professor como um elemento *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000) se evidencia. Nesse sentido, Moraes (2005)

propõe que a academia investigue os agentes penitenciários, para que seja dada voz a essa classe de trabalhadores que enfrenta os desgastes físicos e emocionais impostos no dia a dia do degradado sistema carcerário brasileiro. Segundo Moraes (2005), os agentes penitenciários sofrem dupla estigmatização, dentro dos presídios e fora deles.

Dentre as entrevistas feitas por Resende (2002) com sentenciados no Presídio Jacy de Assis em Uberlândia-MG, elencamos estes fragmentos que fazem menção direta ao relacionamento detentos X agentes penitenciários:

*Vamos supor, se você discute com algum agente, se fica batendo grade à toa, xingando eles, então castiga, deixam você tomar castigo... e o atestado de carceragem fica ruim... (...) tem que fazer por onde não ter problema, você já sabe o convívio aqui dentro. Isso também vai constar na hora que for para sair daqui, ou fazer um pedido para a justiça. Ai eles vão olhar nosso atestado de carceragem. Qualquer coisa que você fizer com um agente ou com qualquer um da direção eles vão colocar no seu atestado de carceragem, que é a sua conduta aqui dentro (...) o seu atestado de carceragem vai depender do seu comportamento com eles aqui. Se você tiver um bom convívio com eles, você vai ser bem tratado pela direção (RESENDE, 2002, p. 94, grifos do autor).*

De todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-las permanecem incertos, e jamais serão efetivas, enquanto ela funcionar como instrumento punitivo da justiça criminal (ONOFRE, 2011, p. 284).

Assim como é essencial o investimento na EJA e na capacitação dos professores, faz-se igualmente necessário a capacitação dos agentes penitenciários, promovendo os estudos em torno da profissão e dos profissionais. Conforme Moraes (2005):

Segundo pesquisas realizadas em São Paulo pela Academia Penitenciária, cerca de 30% dos agentes de segurança dos presídios apresentam sinais de alcoolismo. Um em cada dez sofre de distúrbios psicológicos. Tais condições fizeram com que uma pesquisa sobre profissões mais estressantes realizada em 1997 pelo Institute of Science and Technology da University of Manchester colocasse, dentre 104 profissões pesquisadas, os agentes penitenciários em primeiro lugar (MORAES, 2005, p. 224).

O sistema prisional representa uma gama complexa de relações e inter-relações, entender este campo, com seu *habitus*, com todos os dramas que o compõem, requer uma imersão exaustiva e desafiadora. No entanto, enquanto a sociedade civil e as autoridades governamentais não entenderem que a Educação é o melhor caminho, certamente, seguiremos construindo mais celas e fechando escolas.

#### 4.1- Escolaridade, Reincidência e Ressocialização

De acordo com o Art. 5º da Constituição Federal de 1988:

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

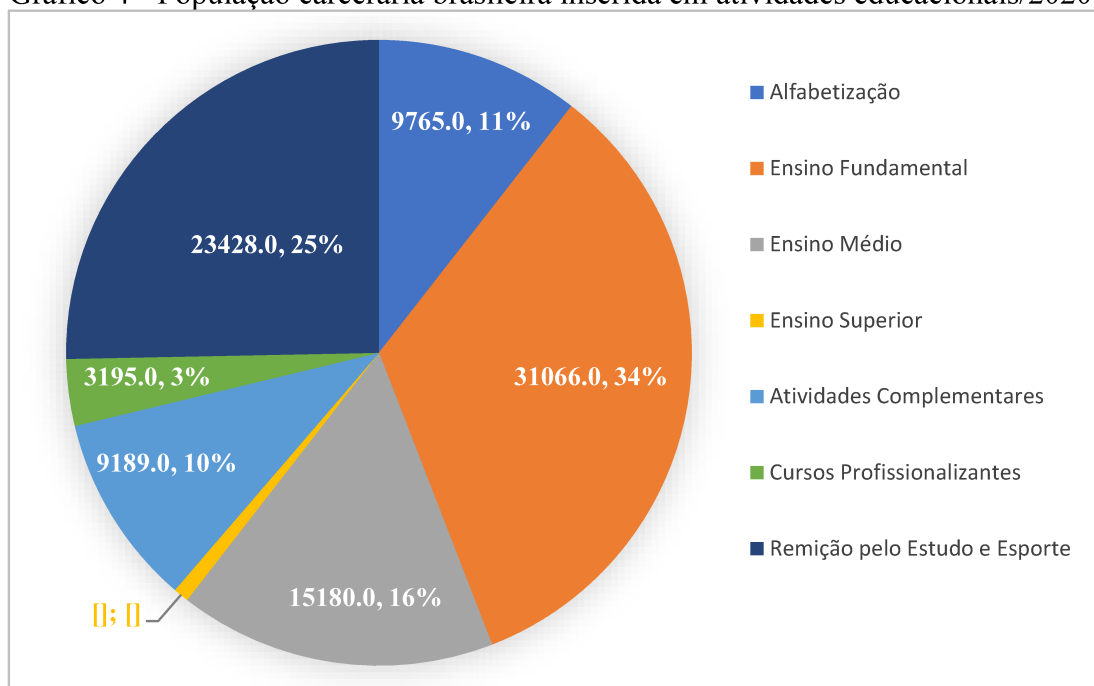
XLIX – é assegurado aos presos o respeito a integridade física e moral;

A CF/1988 preza pela dignidade humana e descarta a pena de morte, logo, podemos deduzir que a assembleia constituinte fez a opção pela ressocialização do infrator. Em consonância com a LEP 7.210, que quatro anos antes já havia entendido que o apenado merecia uma oportunidade de se “recuperar” no sistema prisional e, após o período de privação de liberdade, voltar ao convívio harmonioso com os demais membros da sociedade. No entanto, o abandono da estrutura que compõe o sistema de encarceramento brasileiro dificulta o processo de ressocialização inferido na lei.

O informativo anual do Depen de 2020, apresentou os dados referentes à população prisional que estava participando de atividades educacionais, excluindo-se os presos que não estavam sob a tutela dos sistemas penitenciários, ou seja, os que se encontravam sob custódia das Polícias Judiciárias, Batalhões de Polícia e Bombeiros Militares.

Estão inclusos no montante os dados da Unidade de Monitoramento Eletrônico. Dos 753.966 apenados eletivos para o levantamento, 92.561 estavam inseridos em alguma atividade educacional disponível, representando 12,28% da população carcerária.

Gráfico 4 - População carcerária brasileira inserida em atividades educacionais/2020



Fonte: Infopen, junho/2020

De acordo com os Infopen, em junho de 2020, entre os 92.561 apenados que estavam inscritos em atividades educacionais, 25% estavam matriculados em turmas de alfabetização, 34% no Ensino Fundamental, 16% no Ensino Médio e 1% no Ensino Superior. 10% dos apenados estavam participando de atividades complementares. Sobre as “atividades complementares”, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Recomendação nº 044 de 26 de novembro de 2013 para esclarecer quais atividades atendem aos requisitos legais para fim de remição de pena, conforme descrito:

Art. 1º Recomendar aos Tribunais que: I - para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim; II - para serem reconhecidos como atividades de caráter complementar e, assim, possibilitar a remição pelo estudo, os projetos desenvolvidos pelas autoridades competentes podem conter, sempre que possível: a) disposições a respeito do tipo de modalidade de oferta (presencial ou a distância); b) indicação da instituição responsável por sua execução e dos educadores e/ou tutores, que acompanharão as atividades desenvolvidas; c) fixação dos objetivos a serem perseguidos; d) referenciais teóricos e metodológicos a serem observados; e) carga horária a ser ministrada e respectivo conteúdo programático; f) forma de realização dos processos avaliativos; (BRASIL, 2013).



Dentre as atividades complementares foram incluídas as de natureza cultural: música, poesia, pintura e outras manifestações artísticas, todas que forem certificadas pela direção do estabelecimento prisional poderão proporcionar o benefício da remição de pena.

Seguindo a análise dos dados do Infopen, 3% da população carcerária estava matriculada em algum curso profissionalizante, dentre eles: panificação, corte e costura industrial, artesanato, marcenaria, serralheria, produção de artefatos de concreto, dentre outros. 25% estavam remindo pena pelo estudo e esporte, neste último dado, conforme esclarece o CNJ na Recomendação 044/2013 em seus incisos IV e V do art. 1º:

IV - na hipótese de o apenado não estar, circunstancialmente, vinculado a atividades regulares de ensino no interior do estabelecimento penal e realizar estudos por conta própria, ou com simples acompanhamento pedagógico, logrando, com isso, obter aprovação nos exames nacionais que certificam a conclusão do ensino fundamental Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou médio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de se dar plena aplicação ao disposto no § 5º do art. 126 da LEP (Lei n. 7.210/84), considerar, como base de cálculo para fins de cômputo das horas, visando à remição da pena pelo estudo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária definida legalmente para cada nível de ensino [fundamental ou médio - art. 4º, incisos II, III e seu parágrafo único, todos da Resolução n. 03/2010, do CNE], isto é, 1600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e 1200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio; V - estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII) [...] (BRASIL, 2013).

As práticas esportivas como campeonatos internos de futebol e atividades para o bem-estar da saúde física e mental geram remição se estiverem certificadas pela direção da unidade prisional. É importante salientar que a remição de pena é uma realidade para qualquer pessoa que esteja cumprindo pena no sistema prisional brasileiro.

A Recomendação 044 do CNJ possibilitou um melhor entendimento, a fim de facilitar a aplicabilidade desse direito nas unidades prisionais e possibilitar que chegue a qualquer apenado que assim desejar, por livre e espontânea vontade, participar dos projetos educacionais. E mesmo que o detento esteja impedido de participar de aulas, poderá remir pena através da leitura, tendo direito a, no máximo, 48 dias a menos na pena anualmente a cada 12 livros que ler e resenhar.

Ireland (2011, p. 29 *apud* SINGER, 2006) avalia que “a baixa escolaridade é, com toda a probabilidade, um dos principais fatores da exclusão dos jovens da atividade econômica”. Um dos requisitos fundamentais para o trabalho é o grau de instrução, um bom nível escolar se

configura como um elemento essencial em processos de seleção. Ireland conclui que “[...] a altíssima taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se durante a reclusão lhes fosse dada oportunidade de elevar sua escolaridade” (IRELAND, 2011, p. 29).

Há uma inter-relação entre baixa escolarização e reincidência na criminalidade e diversos estudos realizados já demonstraram este elo. Há também autores como Greco (2015), que relacionam a violência sofrida dentro do sistema prisional ao sentimento de vingança e à consequente reincidência criminal, conforme relata:

Com certeza, um país que permite que seus presos, por pior que tenha sido a infração penal praticada, sejam tratados de forma desumana, cruel ou degradante, não pretende diminuir seus índices de criminalidade, pois, como a maioria dos países não adota a pena de prisão perpétua, aqueles mesmos que, um dia, foram humilhados, voltarão para as ruas piores do que quando chegaram ao sistema prisional e, certamente, agora, despejarão toda sua fúria vingativa, todo o seu ódio em uma sociedade que fechou os olhos para aquilo que lhes acontecia (GRECO, 2015, p. 153).

Para Greco, a violência do Estado contra os detentos favorece a volta deles às práticas criminosas. Após terem passado por todas as privações e humilhações no sistema prisional, o egresso pune a sociedade com mais violência e ainda amplia a sua variedade de crimes. Um traficante poderá se tornar um homicida, um ladrão de galinhas poderá evoluir para o roubo a bancos, dando margem para comprovação da expressão “escola do crime”.

Segundo Greco, em visita aos presos concentrados em uma cadeia brasileira, o Relator Especial das Nações Unidas sobre a Tortura ouviu uma afirmação que não pôde ser contestada. Os presos, em resumo, indignados, lhes disseram o seguinte: "eles nos tratam como animais e esperam que nos comportemos como seres humanos quando sairmos". (GRECO, 2015, p 147).

A ressocialização torna-se algo distante quando nos deparamos com uma fala tão contundente quando esta. Os presos são animalizados ao máximo, vivendo em condições insalubres, comendo restos e dependendo de revezamento para dormir, são, muitas vezes, privados da visita dos familiares e carecem de assistência médica e jurídica, diante de todas estas condições podemos mensurar o quanto a vingança poderá superar as benesses da liberdade.

A pesquisa Reincidência Criminal no Brasil<sup>22</sup>, feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), contou com uma amostra de 936 apenados de cinco Unidades da Federação, conforme foi apurado:

---

<sup>22</sup> O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) celebrou em 2013 um acordo de cooperação técnica com o IPEA para que fosse realizada uma pesquisa sobre reincidência criminal no Brasil. O termo previu um trabalho capaz de apresentar um panorama da reincidência criminal com base em dados coletados em alguns estados do país.

[...] De acordo com dados do Censo de 2010, o Brasil possui uma taxa de analfabetismo de 9,6% na população com 15 anos ou mais. Contudo, na amostra geral de apenados, os sem instrução ou com ensino fundamental perfazem 75,1% do total, proporção que é ainda mais contundente entre os reincidentes, nos quais 80,3% da amostra encontra-se nessa categoria. Por sua vez, os dados relativos a graus de instrução mais elevados são encontrados em menor proporção entre os apenados que na média brasileira. Entre a população brasileira, 17,4% das pessoas possuem o ensino fundamental completo ou o médio incompleto; entre a amostra de apenados, porém, a proporção é inferior nestas categorias, 14,4%. Os dados brasileiros relativos ao ensino médio completo e superior incompleto perfazem 23,4% da população, número quase três vezes superior à amostra dos apenados, que é de 8,5%. Entretanto, na população com ensino superior completo essa diferença agrava-se ainda mais: entre os apenados tem-se 1,9% com este nível de escolaridade. Apenas 0,7% dos reincidentes possuem ensino superior (trata-se, na verdade, de um único caso) (IPEA/CNJ, 2015, p. 25).

Vale salientar o conceito adequado de reincidência criminal, haja vista a utilização de forma indiscriminada, às vezes até para descrever fenômenos bastante distintos. A pesquisa em questão apresentou alguns conceitos primordiais sugeridos por Julião (2009):

Julião (2009), depois de analisar estudos prévios de Adorno e Bordini (1989) e Pinatel (1984), sugere diferenciar quatro tipos de reincidência: i) reincidência genérica, que ocorre quando há mais de um ato criminal, independentemente de condenação, ou mesmo autuação, em ambos os casos; ii) reincidência legal, que, segundo a nossa legislação, é a condenação judicial por novo crime até cinco anos após a extinção da pena anterior; iii) reincidência penitenciária, quando um egresso retorna ao sistema penitenciário após uma pena ou por medida de segurança; e iv) reincidência criminal, quando há mais de uma condenação, independentemente do prazo legal. Inclusive, a tentativa de mensurar a reincidência ganha diferentes contornos metodológicos, dependendo do tipo de conceito que se assume (JULIÃO, 2009, *apud* IPEA/CNJ, 2015, p. 09).

Diante do exposto, para análise do quadro 9, levaremos em consideração que o recorte do estudo feito pelos pesquisadores do IPEA descarta a reincidência tomada em sua acepção genérica, penitenciária ou criminal, conforme a classificação apresentada por Julião (2009), nesse caso:

A pesquisa ocupa-se, portanto, da reincidência em sua concepção estritamente legal, aplicável apenas aos casos em que há condenações de um indivíduo em diferentes ações penais, ocasionadas por fatos diversos, desde que a diferença entre o cumprimento de uma pena e a determinação de uma nova sentença seja inferior a cinco anos. A reincidência legal atém-se ao parâmetro de que ninguém pode ser considerado culpado de nenhum delito, a não ser que tenha sido processado criminalmente e, após o julgamento, seja sentenciada a culpa, devidamente comprovada (*idem*, 2009 *apud* IPEA/CNJ, 2015, p. 09).

O quadro 9 apresenta os resultados do estudo, sendo que dos 936 presos pesquisados, 912 informaram o grau de instrução.

Quadro 09 - Número de apenados não reincidentes e reincidentes por escolaridade

	Reincidente				Apenados	
	Não		Sim			
Escolaridade	Número	%	Número	%	Número	%
Analfabeto(a)	45	9,8	10	6,8	59	8,8
Sabe ler e escrever	124	27,1	22	15	163	24,3
Ensino fundamental incompleto	172	37,6	86	58,5	282	42
Ensino fundamental completo	43	9,4	16	10,9	72	10,7
Ensino médio incompleto	18	3,9	4	2,7	25	3,7
Ensino médio completo	37	8,1	8	5,4	49	7,3
Ensino superior incompleto	7	1,5	0	0	8	1,2
Ensino superior completo ou pós-graduação	11	2,4	1	0,7	13	1,9
<b>Total</b>	<b>457</b>	<b>100</b>	<b>147</b>	<b>100</b>	<b>671</b>	<b>100</b>
Não informado	161		52		241	
<b>Total geral</b>	<b>618</b>		<b>199</b>		<b>912</b>	

Fonte: Pesquisa IPEA/CNJ, 2013.

No entanto, é preciso compreender os conceitos de educação e ressocialização na medida em que se instalam no sistema prisional. De acordo com Antônio Pereira (2011), “a educação no cárcere tem dois elementos explicativos desse campo, são eles: reeducação e ressocialização - “entende-se por reeducação a educação por meio do aprendizado, principalmente aos que não tiveram oportunidade na época devida. Pereira completa afirmando que, “por sua vez, ressocialização diz respeito à educação a partir de normas disciplinadoras, preparando o indivíduo para sua reinserção (no mundo social e do trabalho)” (PEREIRA, 2010, p. 5).

Para Valois (2012), a ressocialização assume um caráter negativo frente ao real sentido do termo. Para ele, a ambiguidade da palavra faz com que, nas práticas jurisdicionais, a ressocialização apenas aumente a punição do apenado:

O argumento *ressocialização*, como vimos, tem inúmeras utilidades e sua ambiguidade serve para dar uma aparência de decisão humana para algo que visa tão somente fazer sofrer o cidadão objeto do direito penal. É palavra que se encaixa como fundamentação para o aumento da pena ou para negação de direitos, como se o magistrado estivesse fazendo um bem ao invés de um mal. No caso, sem interessar o que pensa e o que sente o verdadeiro destinatário da punição (VALOIS, 2012, p. 237, grifo do autor).

Valois sustenta o sentido paradoxal do uso de ressocialização do preso como elemento contraditório nas decisões judiciais, complementando: “como dizer: ‘ele vai ficar preso mais

tempo para se ressocializar' e não parecer ridículo aos ouvidos da própria opinião pública, mesmo esta que sempre está sedenta por mais punição?" (VALOIS, 2012, p. 237).

Assim como a educação é vista como privilégio dentro do sistema prisional, o termo ressocialização também sofre com estigma similar a partir do momento em que as propostas de ressocialização são boicotadas. É factível que a ressocialização sofra o mesmo preconceito por estar relacionada, sobretudo, ao fim objetivo da pena restritiva de liberdade. Considerando-se a preferência da sociedade pela punição e conseqüente aumento do sofrimento do ser humano encarcerado, ressocializar se torna algo cada vez mais distante.

No decorrer dessa seção, abordamos teorias que são aplicáveis no sistema prisional tal como o conflito de interesses entre os estabelecidos e os *outsiders*, relatados por Elias e Scotson (2000) e o conceito de capital conforme Bordieu (2004). Abordamos também Foucault (2014), que apresenta a educação prisional como meio para tornar o preso dócil e obediente. Em contrapartida, apresentamos olhares mais otimistas como Onofre (2007; 2011) e Freire (1986; 1987; 1996; 2005), que defendem o caráter libertador da educação. Verificamos os autores que relacionam a baixa escolaridade da população carcerária com os altos índices de reincidência criminal (GRECO, 2015; JULIÃO, 2009).

Na seção V abordaremos a EJA no sistema prisional de Uberlândia-MG, escopo desse estudo. Realizamos um levantamento e análise documental tendo como fonte principal as reportagens do Jornal Correio, onde localizamos informações esclarecedoras, além de imagens e dados de pesquisas realizadas dentro do recorte temporal desse estudo.

## V - A EJA NO SISTEMA PRISIONAL DE UBERLÂNDIA-MG DE 1998 A 2011

### 5.1- A cidade de Uberlândia

Uberlândia está situada na região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais. Fundada oficialmente em 31 de agosto de 1888 com o nome de São Pedro de Uberabinha. “A origem da cidade está ligada à ocupação de bandeirantes nos primórdios do século XIX. Esses grupos buscavam a ocupação territorial e a exploração do então Sertão da Farinha Podre” ([www.camarauberlandia.mg.gov.br](http://www.camarauberlandia.mg.gov.br)). “Pela Lei Estadual n.º 1.128, de 19-10-1929, o município de Uberabinha tomou o nome de Uberlândia” ([cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br)).

De acordo com a estimativa do IBGE para 2021, a cidade possui 706.597 habitantes e é a segunda maior de Minas Gerais. A economia é forte, baseada na agroindústria e na logística, sendo um importante polo de distribuição de mercadorias para todo país. Conforme dados do IBGE de 2018, a cidade possui o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) de Minas Gerais e o 21º do país. De acordo com dados do Instituto Trata Brasil (2021), a cidade é a primeira do estado em saneamento básico e a terceira do Brasil. Na educação, de acordo com os dados do IBGE de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98 %. Uberlândia é considerada uma cidade universitária e é referência para toda mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Possui uma universidade federal com quatro *campi* na área do município, um instituto federal e dezenas de instituições de ensino superior particulares.

Uberlândia é referência nacional para o turismo de negócios, nela estão localizados excelentes centros para convenções e uma grande malha hoteleira. O calendário contempla eventos científicos e feiras comerciais, nacionais e internacionais. A cidade possui belas atrações turísticas, entre elas o Mercado Municipal, que é referência em gastronomia e produtos típicos da região. “Construído em 1944, durante o mandato do prefeito Vasconcelos Costa, até 1977 o local era um centro atacadista de frutas, verduras e legumes. Somente depois veio a se tornar um comércio de produtos típicos da região” ([uberlandia.mg.gov.br](http://uberlandia.mg.gov.br)). Em 2009 foi criado o Espaço Cultural do Mercado, onde se realizam shows musicais, apresentação de dança e teatro.

A Igreja do Rosário foi construída em 1931, “tombada como Patrimônio Histórico Municipal pela Lei nº 4.263 de 09/12/1985. Registrado no Livro do Tombo Histórico, Inscrição V, pág. 07” ([uberlandia.mg.gov.br](http://uberlandia.mg.gov.br)), “se constitui referência para a cultura local, não só porque

abriga a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, mas também por ser o prédio religioso mais antigo no espaço urbano de Uberlândia” ([uberlandia.mg.gov.br](http://uberlandia.mg.gov.br)).

Para lazer e prática de esportes a cidade possui 10 parques ecológicos, dentre eles, o mais importante é o Parque do Sabiá, localizado no “Complexo Virgílio Galassi, que atualmente engloba o Estádio Parque do Sabiá, Parque do Sabiá, Arena Multiuso Tancredo Neves (Sabiázinho) e o Parque Aquático Deputado João Bittar Júnior ([uberlandia.mg.gov.br](http://uberlandia.mg.gov.br)). O Parque do Sabiá começou a ser construído em 1977 e foi inaugurado oficialmente em 1982, junto com o Estádio Parque do Sabiá, para servir de opção de lazer para os trabalhadores e seus familiares.

Imagem 4: Uberlândia-MG



Fonte: imagens retiradas da internet

Um dos pontos turísticos mais visitados é a Casa da Cultura, um preservado imóvel construído “entre 1920-1924, por Américo Zardo, um dos primeiros italianos radicados na cidade” (uberlandia.mg.gov.br). O projeto arquitetônico da residência “foi inspirado em um palacete paulista que o Coronel Eduardo Marquez (Intendente Municipal, na época), conheceu em uma de suas viagens a São Paulo, de onde trouxe fotografias e desenhos” (uberlandia.mg.gov.br). Depois de ser residência, o imóvel foi adaptado para ser um hospital e entre 1961 e 1970, foi locado para ser uma delegacia de polícia, cujas celas da cadeia ficavam no porão. A delegacia deixou o local depois que uma sede própria foi construída no Bairro Umuarama, área de instalação da 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública de Minas Gerais.

Imagem 5: Casa da Cultura



Fonte: <http://fundinhouberlandia.blogspot.com/>



## 5.2- A Cadeia da 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública

Não existem relatos de ações governamentais para educação de presos na cidade de Uberlândia antes da inauguração do Presídio Professor Jacy de Assis em 1998. Essa informação foi dada por fontes que atuaram diretamente no sistema prisional da cidade nos anos de 1970 e 1980, além de ratificada por outros informantes que, de alguma maneira, vivenciaram esta realidade. Devido o impacto causado na pesquisa pela pandemia de COVID-19, que alterou a metodologia inicialmente proposta, o acesso aos arquivos ficou impossibilitado.

A cadeia pública era um prédio corroído pelo tempo, cuja sede era uma construção do final dos anos de 1960, onde funcionava a 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública (16ª DRSP), no Bairro Umuarama. O local estava sempre superlotado e os presos sentenciados eram transferidos para penitenciárias em outras cidades do Estado de Minas Gerais. De acordo com Aguiar (2003):

Durante vários anos, a 16ª Delegacia de Polícia foi palco de rebeliões, motins, reivindicações e denúncias de superlotação, mas as discussões entre as autoridades responsáveis pela segurança pública e membros da classe dominante de Uberlândia sobre a necessidade de se construir um outro estabelecimento penal, esbarravam numa oposição ferrenha por parte destes últimos. Até então, a 16ª DP funcionava como cadeia, sendo transferidos para outros locais os presos condenados a penas mais severas. E, para os opositores, este sistema só não funcionava muito bem porque o ideal seria que em Uberlândia não existisse nem a cadeia da 16ªDP (AGUIAR, 2003, p.17).

O local era abandonado pelo poder público, “banheiros interditados, bebedouros sem água, teto caindo, janelas quebradas, rachaduras nas paredes e nenhum dispositivo que facilite o acesso de portadores de deficiência física” (TAVARES, 2011, n/p).

Conforme matéria do Jornal Correio, de cinco de maio de 1997, no “Caderno Polícia”, o juiz da 2ª Vara Criminal de Uberlândia, Paulo Batista Braga, afirmou que, além da superlotação carcerária, “[...] como o prédio é antigo e em face do grande número de rebeliões ocorridas no local, [...] as condições atuais do imóvel são precárias”. Braga finalizou afirmando que “o piso está afundando, o teto está cedendo e as paredes correm o risco de cair”. Em consonância com Braga, estava o deputado estadual mineiro, João Leite, que em entrevista ao Jornal Correio durante uma inspeção feita pela CPI do Sistema Carcerário, afirmou que “[...] Cadeia da situação na qual está a de Uberlândia não recupera ninguém, [...]. Isso aqui é uma pocilga, uma escola do crime” (JORNAL CORREIO, Caderno Polícia, 5 de junho de 1997).

O termo “escola do crime” sempre surge em qualquer debate que envolva as condições das cadeias, presídios e penitenciárias do Brasil, e, infelizmente, esse ideário popular está se

consolidando de governo em governo pois é perceptível o desinteresse da classe política, do judiciário e da sociedade como um todo pela questão carcerária.

Imagem 6 -16ª Delegacia Regional de Segurança Pública



Fonte: UOL

Desde a sua fundação, a cadeia pública de Uberlândia passou por vários motins e rebeliões, que se agravaram nos anos de 1990 devido ao grande número de presos. Em pesquisa feita no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, acessamos exemplares disponíveis do Jornal Correio, cujo acervo completo está em parte digitalizado, porém, não contempla os anos mais recentes.

Logo, tivemos que pesquisar, página por página, para conseguirmos as informações que nos eram relevantes. Infelizmente, o acesso aos arquivos das cadeias e escolas prisionais não foi possível devido às recomendações do Estado de Minas Gerais para prevenção à COVID-19. Para todo fim, o Jornal Correio foi uma importante fonte de informação na cidade, circulou diariamente de 1938 a 2016 e embasou, sobremaneira, esta pesquisa.

Sempre alinhado com o mando político do município, conseguiu se manter sem rugas com situação ou oposição. Parte do acervo está digitalizada, compreendendo as edições de 1939 a 1954, disponíveis na Biblioteca Digital Hemeroteca<sup>23</sup>. O Jornal Correio, antes do ano de 1995, era denominado de Correio de Uberlândia e será assim citado quando a referência fizer jus ao ano da edição pesquisada.

---

<sup>23</sup> <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

A escolha pela pesquisa neste informativo diário foi baseada na tradição do jornal, tido como referência por quase 80 anos de circulação ininterrupta que, em comparação direta com outros jornais que circularam pela cidade, foi, com grande margem, o jornal mais longo.

O Jornal Correio acompanhou de perto todos os conflitos da antiga cadeia pública de Uberlândia, localizada no prédio da 16ª Delegacia Regional de Segurança Pública. Conforme informações da edição de 15 de maio de 1998, o prédio da 16ªDRSP foi construído em 1969, com quatro celas e capacidade inicial para 36 presos.

Em 1998, a cadeia pública de Uberlândia estava com dez celas e 165 encarcerados, ao longo do tempo, novas salas foram adaptadas para serem celas e outras foram construídas. Por ser uma construção frágil, as ocorrências de fuga eram constantes, sobretudo com os detentos fugindo por buracos escavados nas paredes, túneis subterrâneos e serragem de grades. Na edição do Correio do dia 23 de julho de 2002, a manchete principal do caderno “Segurança” informava sobre uma tentativa de fuga:

Detento tenta fugir e fica “entalado” em parede

Detento era o primeiro de um grupo de 13 a tentar fugir de cela; bombeiros tiveram que socorrer. [...] Anderson era o primeiro preso a passar pelo buraco, que tinha menos de 30 centímetros de diâmetro; porém, como ficou retido, acabou impedindo que os outros colegas saíssem. [...] Os bombeiros precisaram usar de muita calma e experiência para não machucarem o rapaz. [...] Na madrugada de ontem, mais 12 presos tentaram escapar do xadrez; começaram a furar um buraco no banheiro de uma das celas, mas foram impedidos de fugir (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 23 de julho de 2002).

Imagem 7 – Detento tenta fugir e fica “entalado”



Fonte: Jornal Correio, Caderno Segurança, 23 de julho de 2002

Conforme o Jornal Correio, a partir do início da década de 1990, a situação da cadeia se agravou. A superlotação gerou a prática conhecida entre os detentos de “ciranda da morte,” que

era uma espécie de sorteio para decidirem quem deveria ser assassinado para diminuir a superlotação nas celas.

Eram frequentes as cenas de violência devido às disputas por liderança entre os detentos. Na edição do Correio do dia 15 de maio de 1994, em reportagem assinada pelos jornalistas Pedro Popó e Dolores Mendes para o caderno “Cidade”, tem-se um resumo do que se passava na cadeia pública:

Nos últimos quatro meses, a cadeia pública de Uberlândia por pouco não reviveu o pânico registrado há cerca de dois anos, quando três detentos foram assassinados no interior de suas celas, numa “ciranda da morte”, conforme alegaram os próprios presos. [...] Se não reviveu, pelo menos esteve perto. Dois presidiários foram barbaramente assassinados num espaço de 15 dias, três tentativas de fugas em massa e três individuais consumadas foram registradas e quatro motins realizados por portadores do vírus HIV acabaram fazendo parte da crônica policial, sem contar a maior rebelião feita pelos presos nos últimos cinco anos que deixou um saldo de quebradeiras e prejuízos. O caos, no entanto, não ficou apenas nas mortes e na depredação do patrimônio público, mas também na “emancipação interna dos presos”. De uns tempos para cá, os presidiários perderam o respeito pelas autoridades, o medo da polícia e por qualquer coisa provocam algum tipo de manifestação. Os motins provocados pelos portadores da Aids, por exemplo, foi (sic) visto como uma prova dessa “emancipação”. A situação chegou a tal ponto que o Delegado Ramon Tadeu Bucci afirma que “houve momentos, nestes quatro meses, em que a polícia se sentiu ‘impotente’ porque perdeu, na ocasião, a própria autoridade. [...] há interferência de pessoas e entidades que protegem os presos com Aids e eles se sentem à vontade para fazer ameaças [...]”, lembrando que os presos sobem na guarita, ameaçando jogar sangue contaminado nos guardas e não negociam mais com os delegados. “É preciso vir alguém extra polícia para resolver o problema do preso e esse paternalismo prejudica a nossa ação. Algo deve ser feito [...] senão chegará o dia em que o preso vai querer ficar fora da grade e o cidadão no interior da cela” (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, Caderno Cidade, 15 de maio de 1994, grifos dos autores).

As informações da reportagem eram pessimistas, haja vista o caos instalado na rudimentar cadeia pública da cidade. Não havia espaço para qualquer iniciativa voltada para educação dos presos e o ambiente hostil afastava, inclusive, religiosos. As reportagens policiais do Jornal Correio de Uberlândia seguiram no mesmo patamar até 1998, ano escolhido para o recorte temporal inicial desta pesquisa.

Sentimo-nos obrigados a resgatar um pouco do contexto prisional na cidade de Uberlândia às vésperas da inauguração da nova cadeia pública, que, posteriormente, foi classificada como colônia prisional agrícola. Na edição do jornal, quatro dias antes, uma boa notícia estampava o caderno “Polícia”:

O promotor da 2ª Vara Criminal de Uberlândia, Tibúrcio Delbis, 52 anos, anunciou que o Governo do Estado confirmou o interesse de se construir uma penitenciária agrícola destinada a abrigar os presos condenados pelo Judiciário e que estejam cumprindo pena na própria região. “Falta apenas escolher a cidade que sediará esta penitenciária”, disse o promotor ao chegar à cadeia pública, ontem, para uma visita de rotina aos detentos. [...] Tibúrcio Delbis observou, entretanto, que a construção da cadeia pública, com início previsto para agosto deste ano, não interferirá no processo de construção dessa penitenciária anunciada pelas autoridades estaduais. “A cadeia será construída com recursos do Estado e já a penitenciária será com recursos da União”, diferenciou o promotor, esperançoso de que o anúncio do governo se concretize (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, Caderno Polícia, 11 de maio de 1994).

As autoridades policiais e do judiciário estavam preocupadas com a situação precária e perigosa da cadeia de Uberlândia e a construção de um novo presídio, além da possibilidade de uma penitenciária na região eram debates recorrentes. A classe política e outros segmentos da sociedade estavam sempre debatendo e prometendo melhorias. Ainda no ano de 1994 foram inauguradas quatro novas celas na 16ª DRSP, conforme noticiado na edição do Jornal Correio de Uberlândia do dia 30 de junho de 1994:

A direção da cadeia pública de Uberlândia entrega hoje às 9 horas aos presos mais quatro celas do estabelecimento, construídas nos últimos três meses. As acomodações vão servir para minorar a superpopulação carcerária. [...] Segundo o diretor da cadeia, delegado Cândido Martins da Cunha, as novas celas vão acomodar aproximadamente quarenta presos que estão em excesso nas outras seis celas comuns do estabelecimento. A distribuição dos presos será feita logo após a entrega oficial das celas, que contará com a presença de várias autoridades, entre elas o prefeito municipal Paulo Ferolla da Silva (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, Caderno Política, 30 de junho de 1994).

As novas celas foram um paliativo pois, após a inauguração, os problemas persistiram. Na edição de 1º de julho de 1994 do impresso, foi noticiada uma promessa do prefeito municipal, Paulo Ferolla. Segundo o líder do executivo, a cidade teria uma nova cadeia ainda naquele ano. As obras começaram, de fato, no ano seguinte.

Conforme matéria do Jornal Correio, Caderno “Polícia”, de 25 de abril de 1997, o projeto da nova cadeia possuía “2.607 metros quadrados de área construída, com edificações em dois pavimentos, com capacidade para acomodação de 276 detentos em oito celas individuais, 40 celas para seis detentos cada e prisão albergue para outros 28”.

Além de contemplar área de lazer, consultório médico e área para hortaliças. Ainda, de acordo com o jornal, a nova cadeia começou a ser construída em 1995 “mas atualmente suas obras encontram-se paralisadas por falta de recursos”. Na edição do Jornal Correio de 15 de

maio de 1998, o repórter Pedro Popó fez um levantamento das últimas rebeliões ocorridas na cadeia pública municipal de Uberlândia:

#### As últimas rebeliões

17/10/95 - Cerca de 120 presos fazem a maior rebelião do ano. Depois de reclamarem falta de atendimento médico a aidéticos e revisão de penas, os presos se recusam a entrar para suas celas, após o banho de sol, quebram traves de uma quadra, arrancam ferros de grades e tentam derrubar a parede de uma delegacia.

20/10/95 - Revoltados com a transferência de 12 colegas, presos fazem nova manifestação. Eles recusam a sair de suas celas para serem revistados e a Polícia Militar age com rigor e violência. Em protesto, os detentos incendiam colchões, quebram vasos sanitários e reivindicam a presença de um promotor e um juiz.

20/11/96 - Depois de sucessivas fugas de presos durante o ano, os detentos fazem rebelião, reclamando revisão de penas, reivindicam benefícios e tratamento médico. O protesto se originou porque um dos detentos estava doente e, segundo os presidiários, não havia sido atendido. O motim foi encerrado depois de doze horas.

17/07/97 - Cerca de 105 presos fazem a maior rebelião do ano. O tumulto termina com quatro detentos feridos. A manifestação teve início depois de uma tentativa de fuga frustrada. O motim só foi contornado depois que a Polícia Militar e agentes da Delegacia de Operações Especiais entraram no presídio, disparando tiros.

02/09/97 - Cerca de 90 detentos fazem nova rebelião. Eles reclamam o cumprimento de uma lista de reivindicações que não teriam sido atendidas, entre elas, revisão de penas e os benefícios a que teriam direito. O motim só terminou depois de várias negociações e um pelotão de choque da PM cercar a cadeia.

14/09/97 - O preso José Vitório dos Santos rende e baleia dois policiais militares e consegue fugir. Na fuga, ele joga um dos revólveres tomados de um guarda dentro de uma cela. A PM entra no presídio, os presos reagem. O pelotão de choque age com violência e 95 presos são espancados. Três deles vão parar no hospital (JORNAL CORREIO, Caderno Polícia, 15 de maio de 1998).

No dia anterior a esta publicação, 14 de maio de 1998, eclodiu uma rebelião e por este motivo o Editor de Polícia do Jornal Correio, Pedro Popó, fez um levantamento das principais rebeliões ocorridas na cadeia pública até aquela data. Nas edições dos dias 15, 16 e 17 de maio de 1998, o jornal deu ampla importância para a pauta. Conforme a matéria estampada na capa do Correio de 15 de maio daquele ano:

#### Caos na cadeia de Uberlândia

Teve início ontem, por volta das 9h30, a maior rebelião já acontecida na cadeia pública de Uberlândia e a primeira com reféns. Um grupo de 15 presos da cela 3 conseguiu quebrar o cadeado da cela, tomou um carcereiro e uma policial como reféns e ainda um preso albergado, que acabava de chegar ao presídio, e saiu atirando em direção à portaria da carceragem e por pouco não conseguiu fugir. Eles fizeram exigências, mas as negociações foram interrompidas

ontem, às 19h30, e devem continuar hoje. Páginas 12 e 13 (JORNAL CORREIO, Caderno Polícia, 15 de maio de 1998).

A rebelião terminou no dia 17 de maio após a libertação dos reféns e sem o atendimento das exigências dos rebelados que pediram “carro-forte, fuzis e R\$20 mil” (JORNAL CORREIO, 17 de maio de 1998). No entanto, outros benefícios foram alcançados, entre eles a transferência de presos para outras cidades e a revisão de pena de todos os amotinados.

Ao término do conflito, os apenados foram levados totalmente nus para o pátio da cadeia, muitos deles feridos. Alguns tentaram fuga pelo telhado, no entanto, toda área já estava cercada por policiais militares.

Imagem 8 – Rebelião na cadeia

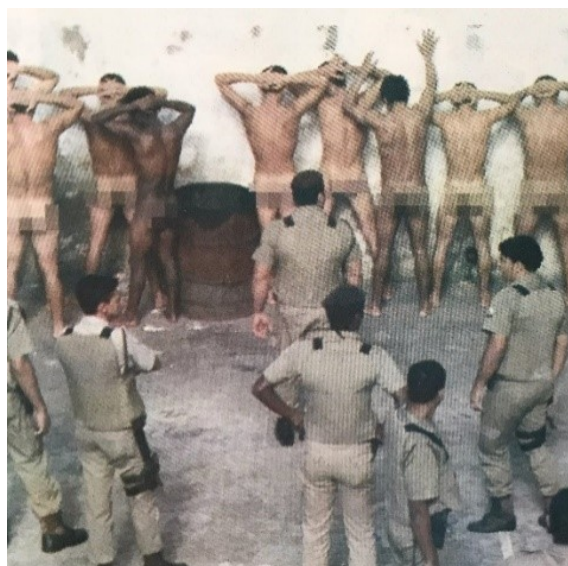


Imagem 9 - Rebelião na cadeia



Fonte: Imagens 8 e 9, Jornal Correio, Manoel Serafim, Caderno Polícia, 15 de maio de 1998

Em 1997, em entrevista ao Jornal Correio do dia 18 de junho, o promotor de Execuções Penais de Uberlândia, Breno Linhares Lintz, sugeriu a implosão da cadeia. Para ele, “aquilo não é um prédio com condições para alojar ninguém, aquilo tem que ser implodido”.

A implosão de cadeias e presídios no Brasil é uma atitude considerada normal, não se pondera, sequer, o valor histórico e arquitetônico das edificações. Cada edificação demolida demonstra o desprezo pelo passado, pelo patrimônio público, mas também tem a função intrínseca de apagar os crimes cometidos contra todos aqueles que ali estiveram presos. Pessoas que foram submetidas às barbáries da tortura e de todo tipo de violência que, ao fim da pena, fizeram aumentar a rejeição pelo ideal de convívio social aceitável pelos seus algozes.

Apagamento histórico foi o que aconteceu com o Complexo Frei Caneca<sup>24</sup>, na cidade de Rio de Janeiro, implodido em 2010. Sobre o fato, Sússekind (2014), relatou:

A demolição de todo o Complexo Frei Caneca demonstra como o Brasil não se mirou no destino dado a penitenciárias antigas, de outros países, consideradas parte do patrimônio histórico, e que foram mantidas como pontos de referência, porque cuidadosamente restauradas e conservadas, representando um testemunho do passado, como: a Bastilha, em Paris, a da Ilha Robben, na África do Sul, a de Pinheiro da Cruz e Forte Peniche, em Portugal, a de Mount Gambier, na Austrália, a de Lucerne, na Suíça, a Liubliana, na Eslovênia, a Victoria Road, na Ilha de Man. Nos Estados Unidos, há vários estabelecimentos desativados, entre eles o da Ilha de Alcatraz, a Eastern State Penitentiary, da Filadélfia, a Ilha do Diabo, na Guiana Francesa, a Auburn State Prison, em Nova York, que estão abertos à visitação e geram recursos para as localidades onde estão. Hoje são atrações turísticas, museus, hotéis ou monumentos, preservados à memória, e servindo ao uso cenográfico, ao estudo histórico, arquitetônico, político e à visitação. O exemplo dessas e de outras possibilidades de aproveitamento do conjunto de estabelecimentos não foram suficientes para que fosse dada uma destinação à área dos primeiros estabelecimentos prisionais do Brasil e da América Latina. O descaso com o patrimônio histórico, arquitetônico e político do país repetiu a atitude do Estado diante dos edifícios que, ainda no período imperial, foram erguidos na Ilha Grande e demolidos em 1994, como se não houvesse outra serventia aos mesmos: o Lazareto, a Colônia Cândido Mendes, a Colônia Agrícola de Dois Rios e o Instituto Penal Cândido Mendes. Apesar de seu passado, ligado ao Império, e de espelhar longo período histórico do período republicano, o valor do Complexo Frei Caneca também foi desconsiderado e todo ele foi sendo desativado até ser festivamente implodido no mês de março de 2010 (SÚSSEKIND, 2014, p. 136).

A memória do sistema prisional brasileiro não tem relevância política e social, para tanto, a destruição e o desaparecimento de arquivos são uma constante realidade. Até o fato de se dificultarem o acesso para pesquisas acadêmicas justificam o contexto. Preso não gera votos, mas gera a indignação e rejeição para quem se apresenta como defensor dessa classe estigmatizada. Comumente ouvimos falar, de maneira jocosa e irônica, que os Direitos Humanos são os “direitos dos mansos”. De maneira enfática, setores conservadores da sociedade afirmam que os Direitos Humanos são para humanos “direitos”. Um preconceito avassalador corrompe a essência dos Direitos Humanos, que existem para qualquer ser humano, livre ou preso, preto ou branco.

---

<sup>24</sup> O Complexo Frei Caneca foi erigido sobre a primeira penitenciária edificada na América Latina, a Casa de Correção da Corte. Sua construção foi determinada por D. Pedro II e iniciada em 1834, em uma grande chácara, no bairro do Catumbi, ao pé do Morro do Barro Vermelho, atualmente chamado de Morro de São Carlos, Rio de Janeiro-RJ.



Na tentativa de atacar os ativistas que militam em defesa dos Direitos Humanos, setores reacionários da sociedade associam os Direitos Humanos, de maneira pejorativa e capciosa, a qualquer benefício que melhore as condições das pessoas aprisionadas. A pessoa em privação de liberdade não perde sua condição de ser humano. Os direitos precisam ser respeitados e é sabido que, quanto pior é o tratamento dado às pessoas dentro do sistema prisional, mais de distanciam as chances de ressocialização.

Diante do cenário crítico, se perpetua no sistema prisional brasileiro o aspecto medieval, como apontado pelo ex-ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, que, em entrevista, afirmou que o “sistema carcerário brasileiro é medieval<sup>25</sup>” e complementou afirmando que preferiria morrer a passar 10 anos preso em uma cadeia brasileira. Opinião semelhante teve o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, que, diante das penas de prisão aplicadas aos réus do processo do mensalão, afirmou que “já ouvi que o pedagógico é colocar as pessoas na cadeia. O pedagógico é recuperar os valores desviados<sup>26</sup>”

Há uma diferença entre os presos comuns e os de “colarinho branco”, de fato, almejar penas que não sejam as restritivas de liberdade no país requer alterações estruturais e comportamentais, requer uma ampla conscientização para entender que o bandido morto pode ser qualquer um de nós e que todos merecem uma segunda chance. O caminho para transformação paradigmática passa, também, por uma política eficiente de ressocialização dentro do sistema prisional e fora dele.

Os egressos precisam de apoio do Estado para darem continuidade ao processo ressocializador que acontece no dia a dia, no emprego, no acesso aos benefícios sociais e no necessário apoio judicial.

---

<sup>25</sup> noticias.uol.com.br

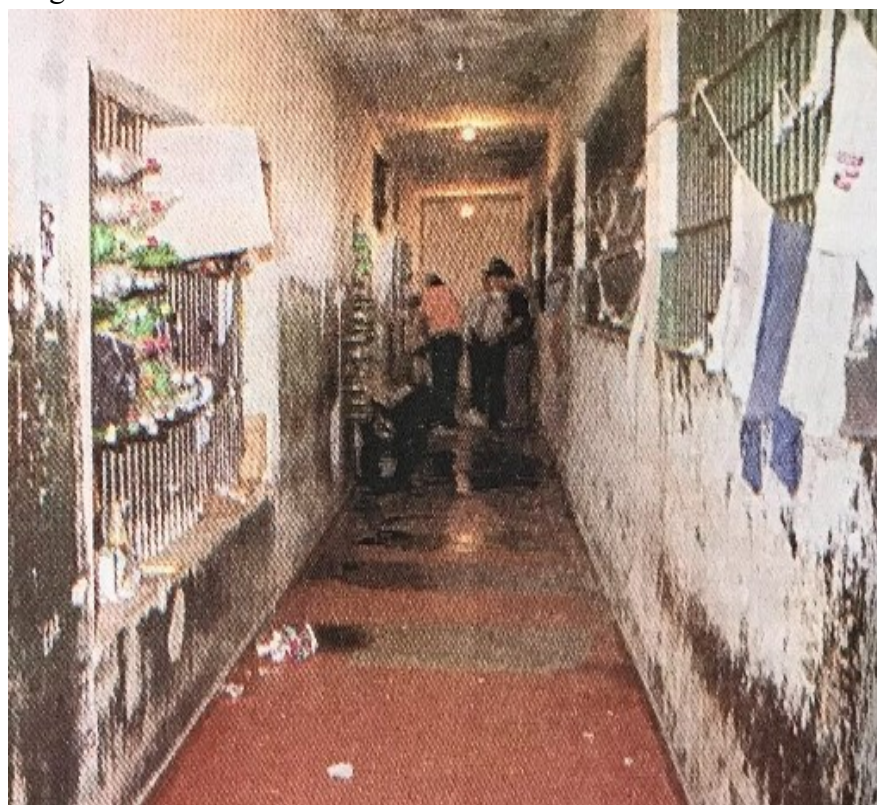
<sup>26</sup> em.com.br/app/noticia

Imagem 10 - Cadeia da 16ª DRSP



Fonte: Jornal Correio 04/09/2001

Imagem 11 - Cadeia da 16ª DRSP



Fonte: Jornal Correio 04/05/2001

A 16ªDRSP de Uberlândia não foi demolida, o espaço reservado para delegacia continuou funcionando, mas a área destinada para cadeia foi desativada em 1999, conforme noticiado pelo Jornal Correio do dia 15 de junho de 1999. No entanto, a cadeia precisou ser reativada em setembro de 2000 devido a uma superlotação na Colônia Penal Jacy de Assis (JORNAL CORREIO, 23 de agosto de 2001).

Posteriormente, uma rebelião ocorrida na Colônia Penal Jacy de Assis em junho de 2001, culminou com a destruição de 35 das 44 celas do presídio. Diante da situação e sem a possibilidade de transferência imediata de apenados, a justiça determinou o envio de dezenas de presos para antiga cadeia, ocasionando uma superlotação do antigo e inseguro espaço (JORNAL CORREIO, 23 de agosto de 2001).

O fechamento em definitivo da cadeia situada na 16ªDRSP aconteceu em 7 de março de 2013, conforme noticiado:

A Delegacia de Plantão da Polícia Civil de Uberlândia começa a funcionar em novo prédio nesta sexta-feira (8). Será na Rua Acre, nº 291, no Bairro Marta Helena e os telefones de contato são (34) 3227-8206 e (34) 3213-3142. Todos os presos, que antes eram levados para a Delegacia Regional de Polícia Civil do Bairro Umuarama, passam a ser encaminhados para o novo endereço. Os demais serviços e toda a chefia da Polícia Civil continuam funcionando normalmente na unidade do Umuarama (GL'OBO.COM acesso em 02 de março de 2021).

Para Lopes, G. Pires e C. Pires (2014) *apud* Sídio Júnior (1999):

Ocorre que o pior estabelecimento penitenciário existente, na prática, é a Cadeia Pública, a qual está sempre superlotada, não dispondo dos recursos materiais mínimos, bem como de instrumentos para as outras assistências previstas na LEP. Assim, a previsão legal reverte-se em prejuízo para o condenado, pois não existe pior estabelecimento para cumprimento da pena que a cadeia pública (LOPES, PIRES, G. e PIRES, C., *apud* JÚNIOR, S., 1999, p. 107).

A cadeia pública de Uberlândia, mesmo com a LEP 7.210/1984 em pleno vigor, não conseguiu se adequar aos quesitos mínimos de segurança e confortabilidade para prática da ressocialização. O ambiente insalubre, inseguro e as celas superlotadas retratavam bem um cenário comum nas cadeias do país. De fato, o que seria um benefício para o preso (aguardar em uma cadeia até a realização de uma audiência) se tornou mais um suplício, haja vista as cadeias públicas estarem superlotadas, degradadas e abandonadas e, o que seria provisório, se arrasta por dias ou meses.

É importante destacar que a cadeia é um ambiente que, pela lei, é provisório e deve ser lugar de segurança para o preso, um local que não se assemelhe à tensão própria de um presídio.

Conforme estabelecido pela LEP 7210, a cadeia é destinada aos presos em flagrante, prisões temporárias ou preventivas, no entanto, as cadeias públicas pelo Brasil estão repletas de presos condenados em definitivo, fato este que desvia a função desse equipamento, fazendo com que o atendimento seja precarizado e desumanizado.

Portanto, percebe-se que a porta de entrada do sistema prisional brasileiro está sucateada, lotada e em disfunção com o objetivo principal que é ser um local seguro para as pessoas presas preventivamente.

Imagem 12 - Cella superlotada na 16ª DRSP



Fonte: Jornal Correio, 27/09/2001

Imagem 13 - Cella superlotada na 16ª DRSP



Fonte: Jornal Correio, 08/01/2002

No ano de 1998, uma série de motins tornou o lugar ainda mais hostil para a realização de atividades ressocializadoras. A iminência da inauguração da nova cadeia fez com que o Estado não investisse mais em melhorias, sequer reparos eram feitos, tornando as celas lugares extremamente desumanos, inóspitos e fétidos, contrariando as prerrogativas legais de trato aos detentos. Sídio Júnior (1999) foi generalista em relação às cadeias brasileiras, mas a análise coube perfeitamente na conjuntura da realidade da 16ªDRSP de Uberlândia.

### **5.3 - Presídio Professor Jacy de Assis**

O Presídio Professor Jacy de Assis teve suas obras iniciadas em 1995 e foi inaugurado em 1998, mas com outro nome: Colônia Penal Professor Jacy de Assis (CPPJA). Com a finalidade de facilitar na escrita, decidimos usar o nome mais utilizado no decorrer da história da instituição prisional, Presídio Jacy de Assis.

O processo percorrido entre aceitação da comunidade e motivação política para instalação da “nova cadeia da cidade”, como se referia ao presídio a sociedade uberlandense, foi demorado. Diante dos seguidos casos de violência e fugas de detentos registrados na

16ªDRSP de Uberlândia, a pressão para a construção da nova cadeia, sobretudo partindo de setores da imprensa local e de membros do judiciário, era muito forte.

No decorrer dos anos de 1990, a situação da cadeia pública da cidade era motivo de ojeriza para todos os munícipes, ao mesmo tempo em que crescia a pressão para construção de um novo prédio, em igual teor crescia a rejeição desta ideia. A população preferia que os presos fossem transferidos para outras cidades a ter uma cadeia com mais vagas em Uberlândia.

Na edição do Jornal Correio de Uberlândia do dia 8 de junho de 1994, a juíza da 1ª Vara Criminal de Uberlândia, Sandra Alves de Santana e Fonseca, fez as seguintes ponderações sobre a situação do sistema prisional na cidade:

O Estado descuidou da parte carcerária há muito tempo e hoje a consequência é grave, pois as cadeias estão em condições precárias. [...] os juizes criminais da comarca, desde 1992, estão envidando esforços para melhorar a situação do sistema carcerário local dentro do que compete ao Judiciário, [...] já foram procedidas várias transferências de presos e agilizados os benefícios. [...] A juíza declarou que, além da cadeia pública nova, cuja construção, segundo ela, é mais do que necessária em Uberlândia, é preciso se reconhecer a necessidade de uma penitenciária para a região (JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, Caderno Polícia, 8 de junho de 1994).

Durante a construção da nova cadeia, as obras foram paralisadas algumas vezes. Os problemas eram, sobretudo, de ordem contratual, falta de dinheiro ou sugestões de alterações no projeto inicial. Em matéria veiculada no Jornal Correio do dia 25 de abril de 1997, o assunto era o possível retorno dos trabalhos no canteiro de obras:

As obras da cadeia pública de Uberlândia poderão ser retomadas nos próximos dias, segundo informou ontem a Assessoria de Comunicação da Prefeitura de Uberlândia. O prefeito Virgílio Galassi teria recebido do secretário particular do Governo de Minas, José Henrique Santos Portugal, um telegrama comunicando liberação de verba para as obras. [...] O engenheiro Carlos Eustáquio Franco, da Caenge (Carvalho Alvim Engenharia Ltda), responsável pela obra, informou que até ontem à tarde a empresa ainda não havia sido notificada sobre a liberação do dinheiro, para que possa, então, reiniciar a construção (JORNAL CORREIO, Caderno Polícia, 25 de abril de 1997).

Imagem 14 - Obras de construção do Presídio Jacy de Assis



Fonte: Jornal Correio, Laycer Tomaz, 14/03/1998

Além da falta de recursos públicos para conclusão das obras, outro fator que dificultava o andamento eram as sucessivas modificações no projeto. Em uma das visitas técnicas feita por deputados estaduais e autoridades municipais às obras da nova cadeia, foi verificado que o projeto não contemplava “espaço para oficinas de trabalho, sala de aula e até mesmo uma área destinada a atos religiosos” (JORNAL CORREIO, Caderno Cidade, 4 de junho de 1997).

De acordo com a reportagem, o problema seria levado ao conhecimento do Secretário Estadual de Segurança Pública, Santos Moreira. Conforme a matéria, o Deputado Estadual, João Leite, afirmou que “estas ocupações evitariam que o preso ficasse ocioso e possibilitaria ao mesmo uma oportunidade de reeducação” (Idem, Caderno Cidade, 4 de junho de 1997).

A intenção do governo estadual era ter uma colônia penal agrícola no Triângulo Mineiro, porém, após iniciar o atendimento, a instituição não funcionou como descrito na lei. Conforme o art. 91 da LEP 7.210/1984, “a Colônia Agrícola, Industrial ou Similar destina-se ao cumprimento da pena em regime semiaberto” (BRASIL, 1984), no caso da Colônia Penal de Uberlândia, os presos, em sua grande maioria, não tinham direito ao regime semiaberto.

O Presídio Jacy de Assis funcionou com o nome de Colônia Penal até o ano de 2003, conforme citado em matéria do Jornal Correio do dia 6 de agosto de 2003 no Caderno Segurança. Oficialmente, no dia 27 de março de 2006, data da inauguração de uma ala anexa, o nome mencionado na placa foi Presídio Professor Jacy de Assis.

A nova cadeia foi inaugurada em 16 de setembro de 1998. O projeto final disponibilizava 940 vagas. A inauguração aconteceu, porém, sem a presença dos presos, devido à falta de agentes penitenciários, mobiliário e equipamentos. Os apenados foram levados aos poucos até o final daquele ano. Conforme relata Aguiar (2003):

Segundo o jornal Correio, em 19/09/98 havia “185 detentos registrados na cadeia pública”, e em 10/10/98, em entrevista para este jornal, o promotor de justiça Breno Linhares Lintz informou haver 205 detentos na cadeia, cumprindo pena ou aguardando julgamento. Como existiam, naquele momento, mais de 600 mandados de prisão expedidos, caso fossem cumpridos, a CPPJA já não teria capacidade para abrigar os detidos. Ainda segundo este jornal, somente em 12/11/98 foi concluída a transferência dos “165 presos que ainda restavam na cadeia pública de Uberlândia” para a CPPJA, mas se lá, nesta data, estavam presos 185 ou 205 detentos o jornal não informa. Tampouco informa quando foi efetuada a primeira transferência e a quantidade de presos nesta primeira leva. Sua construção também lembra a desta penitenciária que foi inaugurada. Durante vários anos, a 16ª Delegacia de Polícia foi palco de rebeliões, motins, reivindicações e denúncias de superlotação, mas as discussões entre as autoridades responsáveis pela segurança pública e membros da classe dominante de Uberlândia sobre a necessidade de se construir um outro estabelecimento penal, esbarravam numa oposição ferrenha por parte destes últimos (AGUIAR, 2003, p.16, grifos da autora).

O terreno onde o Presídio Jacy de Assis foi construído foi doado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia ao Governo do Estado de Minas Gerais. A área de 30.000m<sup>2</sup> está situada no Bairro Dom Almir, periferia na zona leste da cidade, às margens da BR-365 (JORNAL CORREIO, 25 de abril de 1997).

Os moradores das imediações do presídio reclamaram da mudança na rotina do bairro. Em matéria do Jornal Correio do dia 22 de novembro de 1998, pouco mais de um mês após a inauguração e uma semana após a transferência de presos que ainda se encontravam nas celas da 16ªDRSP, a jornalista Ana Guarany's ouviu alguns moradores das imediações:

[...] Se, para um bom número de moradores e comerciantes das redondezas da delegacia do bairro Umuarama, a transferência dos presos perigosos dali significou um “alívio”, para as cerca de 400 famílias do bairro Jardim Prosperidade - onde funciona a cerca de um mês a Colônia Penal -, a medida trouxe uma revolta a mais. O bairro é clandestino, sem, portanto, qualquer estrutura de fornecimento de energia, esgoto e calçamento, e agora prevalece o medo entre os moradores de que uma eventual rebelião e tiroteios à noite os peguem desprevenidos, colocando em risco a vida de suas famílias. No local, segundo os moradores, a única iluminação que há hoje à noite é a da Colônia Penal, o restante é puro breu [...]. O temor deles, com a Colônia ali, [...], em caso de rebelião ficarem como cego num tiroteio. “Se tiver uma fuga de presos à noite vamos correr para onde, se nossas casas são frágeis?” Num unísono, a comunidade do Jardim Esperança reclama da promessa feita pelo prefeito Virgílio Galassi no dia da inauguração da Colônia, de que só transferiria os



presos depois de colocar rede elétrica no bairro. “Isso foi tapeação, foi promessa de campanha eleitoral. No dia ficamos contentes e batemos palma, mas hoje sabemos que fomos enganados”, reclama Eurípedes Garcia Belo. Ele e Luciene de Souza tiveram o bar roubado cinco vezes, a última na sexta-feira atrasada, quando os ladrões fizeram um buraco na parede e levaram tudo o que passou pela abertura de 50 centímetros de diâmetro. “Se tivermos uma rebelião aqui, com certeza, seremos os reféns. Nem somos mais vizinhos, somos visados”, diz Garcia. [...] Para Donizetti Martins, proprietário de um pequeno comércio local (aliás, todos são minúsculos estabelecimentos), existe ainda o perigo de os trabalhadores do bairro serem confundidos com assaltante quando estiverem voltando à noite para casa. “Temos uma vida de muito sacrifício e lutamos muito para ter alguma coisa. Vem um marginal, te rouba e a polícia não faz nada”, reclama. Segundo ele, o fato de ter tanto crime no bairro é um contraste. “Há criminosos presos na Colônia, enquanto há ladrões soltos aqui fora roubando tudo da gente” (JORNAL CORREIO, Caderno Cidade, 22 de novembro de 1998, grifos da autora).

Os moradores das imediações não foram consultados a respeito da construção do presídio, os bairros existentes são originários de invasões e muitos estavam na condição de favela, sem nenhuma infraestrutura. Mesmo assim, como relatado na reportagem do Correio, o prefeito fez promessas para as famílias que viviam na vizinhança da nova cadeia, porém, não as cumpriu.

A pesquisadora em História, Vanessa Portes Galvão Gonzaga, cuja tese de doutorado intitulada *À Sombra do Encarceramento: o entorno das prisões*, defendida em 2013 no Programa de Doutorado em História do Instituto de História da UFU, visitou as moradias vizinhas do Presídio Jacy de Assis e entrevistou algumas pessoas, dentre elas, familiares de presos da instituição prisional. Para Gonzaga:

No entorno de uma prisão, a convivência entre policiais, bandidos e trabalhadores honestos é cotidiana, e todos acabam por viver num clima muito perto do que Alba Zaluar chama de “guerra declarada” que envolve todos, bandidos ou não. Neste espaço social, ou antes, nesta espacialidade, bandidos e trabalhadores honestos compartilham do mesmo território de miséria social e moral. Para a polícia, as pessoas que moram nessas localidades dos presídios estão sempre em suspeição, e o fato de muitas morarem no entorno prisional para manterem o vínculo com o parente preso contribui para que se formule sérios equívocos sobre essa população, generalizando seu pertencimento ao mundo da marginalidade, do banditismo e da violência. O discurso que se elabora para justificar as ações da polícia são o da desorganização familiar, da promiscuidade, da ausência de moral e bons costumes, da violência decorrente do meio social perverso e criminoso de onde essas pessoas advêm (GONZAGA, 2013, p 71, grifos da autora).

Gonzaga (2013) está em consonância com as pessoas ouvidas pela reportagem do Jornal Correio (1998), cujas queixas do medo de serem taxadas de criminosas e o pavor da violência são tão evidentes. Gonzaga defendeu sua tese numa época em que as imediações da cadeia já

estavam densamente povoadas, com áreas invadidas e caoticamente divididas, formada por famílias, em sua grande parte, de pessoas que tinham vínculos parentescos com presos do Presídio Jacy de Assis. Gonzaga (2013) acrescenta que:

Ao ouvir as queixas de moradores que vivem no entorno do presídio Prof. Jacy de Assis [...], pior do que estar cercado por todas as questões acima pontuadas é ouvir todos os dias, e de maneira ininterrupta, os gritos, os gemidos, os xingamentos dos que estão do “lado de dentro” e a revolta, a angústia dos que estão “do lado de fora”, familiares que, de alguma forma, tentam manter o vínculo com o seu parente encarcerado (GONZAGA, 2013, p 72, grifos da autora).

As invasões de terras nas imediações do Presídio Jacy de Assis eram frequentes e se intensificaram após a inauguração do estabelecimento prisional, como relatado em reportagem do Jornal Correio do dia 2 de fevereiro de 2001:

Novos trabalhadores sem-teto ocuparam mais lotes de um terreno, no Bairro Dom Almir, situado na avenida Solidariedade, ao lado da Colônia Penal Jacy de Assis, em Uberlândia [...]. A tarde eles resistiram à entrada de um trator de esteira no imóvel, que teria sido mandado para o local com o objetivo de derrubar barracos e expulsar os invasores. A Polícia Militar foi chamada [...]. O homem que tentou retirar os sem-teto não foi identificado, porém, segundo informou o pedreiro Aparecido Garcia de Melo, ele chegou a sacar de um revólver quando foi cercado, mas desistiu de atirar (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 2 de fevereiro de 2001).

Após sucessivas invasões, o entorno do Presídio Jacy de Assis foi sendo constituído de famílias pobres, que se instalaram em barracos de lona, originando os bairros Dom Almir, Integração, Prosperidade e Joana D´arc. O bairro Jardim Sucupira foi o único nas imediações que surgiu dentro da legalidade, gozando de toda infraestrutura necessária e usando de todos os serviços públicos.

De acordo com Gonzaga (2013), o entorno do Presídio Jacy de Assis foi se constituindo de famílias carentes, sendo muitas delas, com laços de parentesco com pessoas encarceradas.

Imagem 15 - Localização do Presídio Prof. Jacy de Assis



Fonte: *Google Maps* com edições do autor

Um dos sinais evidentes da situação de miséria de diversas famílias do entorno do presídio foi publicado na edição do *Jornal Correio* do dia 28 de dezembro de 2002, tendo sido matéria de capa, assinada pela repórter Jenifer de Castro:

A situação de miséria no Bairro Joana D'arc faz com que alguns moradores se sintam gratos por ter acesso ao lixo produzido na Colônia Penal Jacy de Assis. É de lá que eles retiram o sustento. O material é depositado diariamente em duas caçambas localizadas em um terreno que fica em frente ao presídio. A prefeitura recolhe o lixo apenas uma vez por semana. Desempregada, mãe de três crianças e esposa de um carroceiro, a dona de casa Ivoneide Rosa, 25, encontrou no lixo gerado no presídio diariamente uma fonte complementar da renda. Ela recolhe garrafas plásticas e outros objetos para garantir uma renda de cerca de R\$70 por mês. “Alimentamos nossos filhos graças ao que conseguimos recolher no lixo”, conta orgulhosa.

Assim como as outras pessoas que vivem do lixo armazenado no local, Ivoneide Rosa não só ignora os riscos de contrair doenças como considera positivo o fato de a administração da colônia depositar o lixo na área. “É uma atitude solidária deles. O único inconveniente é o mau cheiro, mas isso é pouco perto da nossa necessidade”, diz.

[...] Conforme relatou o diretor de disciplina da Colônia, Adilson Ribeiro Vasconcelos, a Secretaria de Serviços Urbanos se responsabilizou pela limpeza na tarde da última quinta-feira. “A intenção da colônia é proibir que os favelados mexam no nosso lixo, mas esta é uma questão social, acima da nossa responsabilidade. Não temos como e nem por que impedir que estas pessoas revirem o lixo”, diz. Segundo ele, a instituição já solicitou à administração municipal que busque o lixo da colônia pelo menos duas vezes na semana. “As caçambas não suportam tanto material”, frisou Vasconcelos (*JORNAL CORREIO*, Caderno Cidade, 28 de dezembro de 2002, grifos da autora).

A situação de miséria de centenas de famílias do entorno do presídio proporcionou cenas terríveis de mães com seus filhos no colo, revirando o lixo em busca de alimentos e material para reciclagem. O lixão tornou-se lugar de diversão para as crianças vizinhas. Fui testemunha ocular dessas cenas, numa época em que, juntamente com outros voluntários, recolhia verduras e frutas na unidade do Ceasa de Uberlândia, que fica na mesma região do presídio, para preparação de sopa que seria distribuída às pessoas em situação de rua.

Como ganhávamos sempre mais do que necessitávamos, seguíamos para as vielas das favelas para distribuir o excedente. Frutas amassadas ou com partes podres faziam a alegria das crianças. Era, sem dúvida, uma situação de calamidade e de exclusão social.

Imagem 16 - Lixão do Presídio Jacy de Assis



Fonte: Jornal Correio, Dorival Dias, 28/12/2002

Imagem 17 - Crianças brincando no lixão



Fonte: Jornal Correio, Dorival Dias, 28/12/2002

Em 2003, o delegado regional de Polícia Civil, Ramon Tadeu de Carvalho Bucci, elaborou um estudo sobre o sistema prisional de Uberlândia. Conforme o Jornal Correio (2003):

[...] o perfil da população carcerária no Município de Uberlândia é formado basicamente, por jovens considerados pobres e homens com baixo nível de escolaridade. Mais da metade dos presos que estão atualmente internados na colônia penal - que, na opinião do delegado, se trata de uma cadeia pública - tem menos de 30 anos de idade, 95% são considerados pobres do ponto de vista socioeconômico e financeiro, e dois terços sequer completaram o primeiro grau. E um outro detalhe: 12% são considerados analfabetos. O estudo relaciona os crimes mais comuns praticados pelos detentos e aponta o roubo como o principal. Segundo o delegado, 35% dos presos provisórios, ou seja, aqueles que estão reclusos aguardando julgamento e dos condenados, são assaltantes, e o restante está dividido entre ladrões (autores de furtos), homicidas, latrocidistas e traficantes. De acordo com o levantamento, aproximadamente a metade dos presos é negra; 17% são de brancos e 30% são pardos mulatos. Um total de 126 detentos foram pesquisados e se constatou que 82 são primários, 44 são reincidentes, 28 tem dupla reincidência, 13 tem tripla reincidência e dois presos tem acima de três reincidências (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 21 de setembro de 2003).

O estudo realizado pelo delegado Ramon Tadeu revelou que 12% dos presos entrevistados eram analfabetos. No recorte temporal da pesquisa, este foi o único trabalho que identificamos realizado diretamente por servidores públicos. Infelizmente, não conseguimos o acesso ao trabalho completo, apenas aos dados divulgados pela imprensa.

Imagem 18 - Delegado Ramon Tadeu Bucci



Fonte: Jornal Correio, 03/09/2003

Desde o começo de 2006, o Presídio Jacy de Assis contava com uma pedagoga para fomentar a educação no âmbito prisional, conforme a regulamentação da LEP 7.210/1984. Entre 1998 e 2005, o presídio funcionou sem um núcleo pedagógico. Faltavam profissionais, estrutura física e equipamentos, conforme relataram-me em conversas informais os professores e pedagogos que atuaram na instituição a partir de 2006.

Imagem 19 - Presídio Professor Jacy de Assis



Fonte: reprodução *Google Street View*

A instalação da escola prisional demorou a acontecer, tanto para a qualificação profissional quanto para o processo de ensino-aprendizagem, a escolarização propriamente dita. Apenas os presos que apresentassem uma série de premissas, sobretudo, um bom comportamento, é que poderiam usufruir desse direito.

Dentre os vários problemas, pesavam contra as aulas os benefícios do trabalho, bem mais interessantes para o preso. Trabalhando, o detento tinha remição de pena, sendo um dia para cada três dias trabalhados e ainda recebia um quarto do salário-mínimo, ao passo que os estudos não ofereciam as mesmas vantagens.

Tal situação mudou apenas com a promulgação da Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, uma alteração significativa na LEP 7.210/1984 que incluiu os estudos como requisito para remição de pena, não por acaso, é o marco temporal final dessa pesquisa:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.  
 § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (BRASIL, 2011).

Sobre a efetivação da educação na prisão conforme a LEP 7.210/1984, Neto (2019) afirma:

A Lei de Execução Penal é considerada por muitos doutrinadores como dogmática e distanciada da realidade. Foi concebida com os olhos voltados para o futuro. Trata-se, pois, de um trabalho doutrinário a longo prazo, onde se pretende levantar as questões por ela previstas, e viabilizar os meios para aplicá-las. [...], porém, na prática, o ensino de primeiro grau é o que mais sofre com a falta de interesse e boa vontade das autoridades, pois a maioria da população carcerária é formada de indivíduos provenientes de classes menos favorecidas, sem qualquer instrução escolar, sendo o número de analfabetos bastante considerável no contingente penitenciário. Talvez o oferecimento de ensino de boa qualidade nas cadeias públicas e penitenciárias fosse causa de alívio nas tensões internas, que quase sempre culminam em rebeliões, pois daria ao detento a ocupação necessária, diminuindo-lhe a ociosidade. Seria como transformar a malfadada “escola de ladrões” em “escola de verdade” (NETO, 2019, online, n/p).

A LEP 7.210 contempla de maneira exemplar a educação prisional, no entanto, o cenário político brasileiro é permeado por interesses que se distanciam do possível bem-estar dos aprisionados. Há, como já relatamos anteriormente, o debate sobre a educação prisional ser um direito ou um privilégio.

Se é direito, e de fato o é, deveria ser garantido e mantido dentro das políticas públicas que visam a ressocialização, no entanto, como a punição é mais aceita pela sociedade, insistir na educação é amenizar o tormento do criminoso, que, aos olhos de quem tem a função de punir, é privilégio.

O que deveria ser uma política pública, assume o caráter de ação pontual em educação. No Brasil, os Estados deliberam sobre a educação para os apenados e decidem conforme o interesse. Uma pesquisa realizada em 2011 pelo Instituto de Pesquisa e Cultura Luiz Flávio Gomes<sup>27</sup> (IPCLFG), com base nas informações do Depen do ano anterior, apontou a situação da educação prisional no país:

[...] Dos cerca de 500 mil presos no Brasil, apenas 8% estudam, aponta pesquisa. A situação nos Estados é crítica. Em 12 deles, não há nenhum professor atuando dentro do sistema penitenciário, e em 21 a proporção de presos estudando é menor que 10%, segundo levantamento do Instituto de Pesquisa e Cultura Luiz Flávio Gomes, a partir de dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) de dezembro de 2010. Mesmo nos Estados mais ricos, parece ser baixo o interesse em aplicar a Lei nº 12.433/11, que criou o benefício conhecido por remição pelo estudo. Em São Paulo, por exemplo, não há nenhum professor dando aulas aos presos - a docência é exercida por 50 'monitores' selecionados entre os próprios detentos, que lecionam para 15 mil dos 170 mil presos do Estado - menos de 9%. No Rio Grande do Sul, 5% dos presos estudam, e em Goiás e Minas Gerais, apenas 4%. A pior situação é no Pará, onde nenhum detento estuda, apesar de o

---

<sup>27</sup> Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, mantido com recursos do patrimônio deixado por Luiz Flávio Gomes, jurista e político brasileiro, com a finalidade de ajudar a sociedade inspirando outras organizações a se engajarem em causas sociais e investindo em projetos (<http://professorluizflaviogomes.com.br/>).



Estado ter declarado ao Depen que cinco professores e dois pedagogos atuam no sistema prisional. Pernambuco é o Estado mais bem preparado, com 17% dos presos tendo aulas, seguido pelo Ceará, com 15%. O baixo investimento na educação em presídios contribuiu para as altas taxas de reincidência, segundo especialistas. "O Estado precisa disputar contra o crime organizado o destino dos presos, pois muitos deles são novatos quando entram no sistema penitenciário", opina Fábio Sá e Silva, pesquisador do Ipea e ex-dirigente do Depen. "A pessoa está no presídio numa situação de ociosidade e, se ela tem a oportunidade de estudar, aumentam as chances de reinserção", diz. "Quem entra na prisão já é um desajustado social, e se lá dentro não recebe nenhum tipo de apoio, volta pra sociedade muito pior", diz o jurista Luiz Flávio Gomes. A logística de levar salas de aula para dentro das prisões, porém, impõe desafios. De um lado, os professores não recebem preparo específico e temem por sua segurança física e, do outro, os agentes penitenciários desconfiam da presença dos professores em seu ambiente de trabalho. Para completar o quadro, muitas cadeias vivem superlotadas (JUSBRASIL.COM.BR, Somente 8% dos presos vão à escola, 2011).

A pesquisa pioneira realizada pelo Instituto Professor Luiz Flávio Gomes apurou o que já era sabido: os governos estaduais não se interessam pela educação prisional. A educação é tolhida onde ela deveria ser amplamente aplicada. O estigma de “escola do crime”, atribuído por tantos ao sistema prisional brasileiro, continua sendo a única referência para os milhares de apenados Brasil afora.

Goffman (2004, p. 43), buscando compreender o estigma na sociedade, descreveu como “uma pessoa com ordem de prisão pode contaminar legalmente qualquer um que seja visto em sua companhia, expondo-o à prisão como suspeito”. As prisões brasileiras já estão estigmatizadas como “escolas do crime” e os egressos do sistema prisional continuam pagando pelos seus crimes a partir do momento que sofrem preconceito ou quando não conseguem trabalho devido ao histórico de presidiário.

Para Goffman (2004, p. 66) “um ex-presidiário [...] só pode revelar amplamente o seu estigma, prevalecendo-se de maneira imprópria de meros conhecidos, contando-lhes fatos pessoais que vão além do que a relação realmente justifica”. Segundo Goffman, “um conflito entre a sinceridade e o decoro será, quase sempre, resolvido em favor desse último”.

De acordo com o relatório do Infopen de 2016, naquele ano, a população carcerária brasileira era de 726.712 pessoas, deste total, 508.698 informaram o grau de escolaridade, correspondendo a 70% dos apenados. Mais da metade, 51% informaram ter o ensino fundamental incompleto, 6% eram analfabetos funcionais<sup>28</sup>, 4% se declararam analfabetos e 1% ingressou no ensino superior, mas dentre eles, nenhum concluiu o curso.

---

<sup>28</sup> Pessoas que conseguem identificar letras e números, mas não conseguem ler e interpretar e não conseguem utilizar as funções básicas da matemática.

Pelos dados, percebe-se a necessidade da escolarização no sistema prisional, de investimento em espaços adequados, equipamentos e capacitação de professores, para que o ensino oferecido seja de qualidade e possa cumprir os objetivos de educar e ressocializar a população carcerária.

### **5.3.1 - Escola Estadual Paulo Freire**

Em Uberlândia-MG, apenas depois de sete anos da inauguração oficial do Presídio Professor Jacy de Assis é que uma estrutura adequada para atividades escolares foi criada. Em junho do ano de 2006 foi fundada dentro da unidade prisional a Escola Estadual Professor Paulo Freire, com sete salas de aula e capacidade para atender até 170 alunos.

De acordo com a equipe pedagógica da unidade prisional, antes da inauguração da escola, as aulas eram oferecidas aos detentos por agentes penitenciários, que apresentavam material gravado do Telecurso 2000<sup>29</sup>, utilizavam-se fitas de videocassete em salas improvisadas. Por vezes, escolhiam entre os apenados alguém para monitoria.

A construção da escola promoveu significativamente a EJA no sistema prisional de Uberlândia. O prédio, embora situado dentro do Presídio Jacy de Assis, é independente e funciona exclusivamente como escola. As ações em salas improvisadas eram desfavoráveis para o aprendizado e não havia professores profissionais, apenas voluntários e estagiários desenvolviam, esporadicamente, alguma atividade escolar. A Escola Paulo Freire é uma ilha de esperança no centro do primeiro presídio da cidade. As dependências da escola nunca foram alvo de vandalismo, nem mesmo durante motins ou rebeliões, conforme diálogos informais com agentes penitenciários. A homenagem a um dos mais importantes educadores do mundo não foi por acaso, a intenção foi promover a educação libertadora (FREIRE, 2005) no seio do sistema prisional de Uberlândia.

---

<sup>29</sup> Método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido para a formação e qualificação profissional básica de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos. Trata-se de um conjunto de programas produzido pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou em 1998 o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). (<https://www.educabrazil.com.br/telecurso-2000>)

Imagem 20 – Escola Estadual Paulo Freire



Fonte: Divulgação Prefeitura de Uberlândia-MG

Em janeiro de 2005, ocorreu uma grande rebelião na unidade prisional e todos os materiais arquivados nas dependências do presídio foram queimados, servindo de barricadas e de combustível para destruição das celas. O fogo consumiu as memórias e resquícios das aulas que aconteceram na instituição até aquele momento. O policiamento reforçado, cercando toda área da prisão, serviu para impedir que os presos fugissem e não para garantir a preservação das instalações.

Imagem 21 - Presos rebelados sobre o telhado do Presídio Jacy de Assis



Fonte: Jornal Correio, Manoel Serafim, 26/01/2005

Imagem 22 – Policiamento



Fonte: Jornal Correio, Dorival Dias - 25/01/2005

Imagem 23 - Incêndio nas celas



Fonte: Jornal Correio, Dorival Dias 22/01/2005

O histórico negativo da educação prisional no Presídio Professor Jacy de Assis antes da fundação da Escola Paulo Freire tem referência direta com a alta rotatividade dos aprisionados. O presídio é um local para presos temporários, que ainda estão respondendo seus processos. Quando a sentença de condenação é determinada, eles são transferidos para uma penitenciária, onde cumprem toda a pena. Os projetos para educação prisional não conseguiram se manter regularmente e, de maneira breve, eram suspensos. Os relatos informais que conseguimos dizem respeito às ações do PME A (Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e adultos) e Telecurso 2000.

No Presídio Jacy de Assis, o acesso às aulas na Escola Paulo Freire é feito a partir do interesse do detento. Após a manifestação de interesse, o preso é avaliado por uma comissão formada pelo diretor do presídio, agentes penitenciários e professores. Avalia-se o comportamento e é feita uma análise do nível de escolarização.

Outra condição fundamental é que o pretendente esteja vivendo no mesmo pavilhão onde está situada a escola devido, sobretudo, a falta de profissionais para realizar o deslocamento dos alunos até a sala de aula. Presos do “seguro”, ou seja, condenados por crimes hediondos ou mesmo ameaçados de morte por rivais, não podem frequentar a escola por questões de segurança, pois eles podem sofrer ataques violentos dos demais reeducandos.

Entre 1998 e 2005, período que antecede a criação da Escola Paulo Freire, a rotatividade de detentos era muito alta devido ao problema contínuo de superlotação e às inúmeras rebeliões. Sobre as rebeliões no Presídio Professor Jacy de Assis, Aguiar (2003) relata:

Conforme foi dito anteriormente, temos notícias de treze rebeliões, entre a inauguração da CPPJA e junho de 2001. Mesmo este número se constituindo em uma grande quantidade, se levarmos em conta o tempo, menos de três anos, de funcionamento deste estabelecimento penal, não é difícil supor que este número seja maior (AGUIAR, 2003, p. 32).

Aguiar (2003) levanta a hipótese de que mais rebeliões possam ter acontecido no presídio e que, por algum motivo, foram abafadas pela direção da unidade prisional. Rotineiramente, o sistema prisional recebe visibilidade apenas quando eclodem motins e rebeliões, ocasiões nas quais a imprensa proporciona ampla cobertura.

Como já apresentado neste estudo, a sociedade não tem interesse pelas mazelas do sistema prisional, portanto, o que ocorre atrás dos altos muros podem permanecer na obscuridade. No Presídio Jacy de Assis, a revolta dos encarcerados ocasionou inúmeros casos de violência, com reféns, assassinatos e destruição do patrimônio público.

A instabilidade, insegurança, superlotação e más condições das celas fizeram do presídio uma “panela de pressão”, prestes a explodir a qualquer momento. Não eram raros os casos de assassinatos entre os presos, que vingavam por desavenças ou mesmo matavam com a intenção de esvaziar as celas. Diante da crescente necessidade de encarceramento e da falta de vagas, a sociedade uberlandense começou a manifestar o desejo de uma penitenciária na região do Triângulo Mineiro, pedidos que culminaram na instalação da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga.

Imagem 24 – Presos assassinados em rebelião no Presídio Jacy de Assis



Fonte: Jornal Correio, 28/06/2001

#### **5.4 - Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga**

Em 19 de novembro de 2003, em um ato simbólico feito pelo governador de Minas Gerais, Aécio Neves, foi inaugurada a Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, com capacidade para 396 sentenciados. Situada na zona leste de Uberlândia, numa área de 26.000m<sup>2</sup>, próxima à Estação de Tratamento de Água Bom Jardim, onde está localizada a Cachoeira do Sucupira, importante ponto turístico da cidade.

A notícia foi apresentada na edição de 20 de novembro de 2003 do Jornal Correio, informando que “A penitenciária de Uberlândia está oficialmente inaugurada desde ontem e se chamará Prof. Pimenta da Veiga [...]. O anúncio da inauguração foi feito ontem, em Belo Horizonte, em solenidade presidida pelo governador Aécio Neves.”

Imagem 25 – Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga



Fonte: TV Vitoriosa

O debate sobre a possível penitenciária na região do Triângulo Mineiro estava acentuado quando o prefeito de Uberlândia, Zaire Rezende, anunciou a construção do novo estabelecimento prisional na cidade, conforme matéria veiculada pelo Jornal Correio no dia 5 de fevereiro de 2001:

O prefeito Zaire Rezende (PMDB) anunciou ontem em seu gabinete que ainda este mês será iniciada a construção de uma penitenciária em Uberlândia, ao lado da Colônia Penal Jacy de Assis, para abrigar 250 presos. Os recursos foram liberados pelo governo federal e repassados à Secretaria de Justiça de Minas Gerais. [...] A penitenciária que a União vai construir ao lado da colônia penal terá projeto arquitetônico diferenciado para evitar problemas como muro baixo, material de construção de baixa qualidade outros denunciados recentemente pelo promotor criminal Breno Lintz. Ao contrário do sistema de carceragem da cidade, a penitenciária terá um programa de recuperação dos presos e atenderá à demanda de Uberlândia e a algumas cidades vizinhas (JORNAL CORREIO, Caderno Política, 6 de janeiro de 2001).

Imagem 26 – Zaire Rezende



Fonte: Jornal Correio, Manoel Serafim, 06/01/2001

Como referido na citação, havia a preocupação com a qualidade da obra, haja vista o Presídio Jacy de Assis ter apresentado muitos problemas estruturais, bem como muros considerados baixos, e que, posteriormente à inauguração, precisaram ganhar mais altura. Na penitenciária a cidade não queria repetir os mesmos erros.

O local de construção foi motivo de grande disputa política e de queixas de vários setores da sociedade. Uma associação chegou a ser criada na cidade na tentativa de auxiliar as autoridades competentes nesta questão, conforme noticiado pelo Jornal Correio do dia 5 de agosto de 2001:

[...] As entidades que escolheram o distrito de Miraporanga como local ideal para construção da penitenciária fazem parte do Movimento pela Segurança, Justiça e Cidadania, criado há um mês. Estão à frente deste grupo o bancário aposentado Aníbal Borges, a líder comunitária Osmarina de Oliveira e o pastor evangélico, Wesley de Oliveira. Segundo Aníbal, “o papel do movimento é instrumentar e orientar as entidades da sociedade civil organizada, através do intercâmbio com o poder público constituído, para que se permita resolver as questões políticas perante o Poder Legislativo quando do encaminhamento de projetos do Executivo, entre eles o que se refere ao da doação” (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 5 de agosto de 2001).

O Movimento pela Segurança, Justiça e Cidadania não era contra a construção da penitenciária, mas a queria fora da região da Cachoeira de Sucupira, temendo a contaminação



do local, que é um ponto turístico da cidade. Após uma votação realizada entre os membros, elegeram o Distrito de Miraporanga, situado a quase 50km de distância, e levaram a sugestão para as autoridades, porém, não gozavam de influência política suficiente para conseguirem alterar os rumos do processo.

O prefeito Zaire Rezende decidiu doar uma área do município, situada na região leste, próxima da estação de tratamento de esgoto Bom Jardim, para que o Estado construísse a penitenciária. No entanto, este não foi um consenso entre os vereadores e o impasse atrasava, sobremaneira, o início das obras.

O prolongamento da situação acabou levantando iniciativas como a criação do Movimento Justiça e Cidadania. Um empresário se apresentou oferecendo uma área de 10 alqueires em uma de suas propriedades para que o Estado pudesse construir a penitenciária, conforme noticiado pelo Jornal Correio do dia 11 de agosto de 2001:

O empresário Flávio Vieira Gonçalves, proprietário da Companhia de Integração Florestal (CIF), dona da Fazenda Tangará, oficializou ontem a intenção de doar 10 alqueires da área para a construção da penitenciária em Uberlândia. Flávio encontrou-se ontem com a juíza de Execuções Penais, Maria das Graças Rocha Santos, a quem entregou documento sobre o assunto (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 11 de agosto de 2001).

O empresário quis fazer a doação, porém, posteriormente, os vereadores de situação verificaram que “a área da Tangará não poderia ser aprovada para este fim por ser uma área de possível desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Inbra) (JORNAL CORREIO, Caderno Política, 17 de agosto de 2001).

A doação não seguiu adiante. O presidente do Sindicato Rural de Uberlândia (SRU), Paulo Roberto Andrade Cunha, concedeu uma entrevista ao jornalista Pedro Popó, editor do Caderno Segurança do Jornal Correio, cuja matéria veiculada na edição do dia 26 de agosto de 2001, recebeu o seguinte título: “Presidente do SRU quer penitenciária distante”. Conforme o entrevistado:

[...] “Minha opinião é que a construção da penitenciária deveria obedecer a critérios técnicos e não políticos. Eu sou favorável que esta penitenciária seja construída numa cidade menor, onde as autoridades locais poderiam identificar os visitantes, sabendo que a maioria do crime organizado sai do comando da própria penitenciária. Numa cidade como Uberlândia, que já ultrapassa de 500 mil habitantes, torna-se difícil identificar tantos visitantes quanto possíveis fugitivos. Por isso defendo essa tese [...]” (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 26 de agosto de 2001, grifos do autor).

O presidente do SRU expressou o que era uma opinião comum entre muitos ruralistas, que temiam pela segurança de suas propriedades com a instalação da penitenciária. Alguns

vereadores estavam ligados diretamente aos interesses do SRU e, certamente, este era um dos motivos para se oporem fortemente contra a unidade prisional.

Apesar da bancada de oposição ao prefeito Zaire Rezende e do pouco interesse da sociedade, o projeto de lei que deliberava sobre a doação do terreno de propriedade do município foi votado e aprovado no dia 30 de agosto de 2001, de acordo com a notícia estampada na primeira página do Jornal Correio do dia 31 de agosto de 2001. A aprovação foi muito celebrada pelos vereadores da situação:

Surpreendentemente o projeto de lei, de autoria do Executivo, que doa área ao Estado para a construção da penitenciária foi aprovado na sessão extraordinária de ontem, por 11 votos favoráveis, sete ausências, um voto contrário e uma abstenção. Isso só foi possível graças a uma liminar do Tribunal de Justiça de Minas Gerais que revogou a Lei Orgânica do Município, alterando o quórum de 2/3 (14 votos) para o de maioria absoluta ou 11 votos. A leitura da determinação judicial só foi realizada após quatro horas de discussões e pegou de surpresa vereadores da oposição que ficaram revoltados com a estratégia do Executivo (JORNAL CORREIO, Caderno Política, 31 de agosto de 2001).

A aprovação da área para construção da penitenciária representou uma grande vitória do prefeito Zaire Rezende, que, durante todo o mandato, teve muitas dificuldades por não contar com a maioria na câmara dos vereadores.

Imagem 27 – Comemoração



Fonte: Jornal Correio, Manoel Serafim, 31/08/2001

Em matéria veiculada no Jornal Correio do dia 18 de outubro de 2001, é noticiada a iminência do início das obras da penitenciária:

As obras de construção da cadeia pública de Uberlândia devem começar dia 1º de novembro. O contrato prevê a entrega do presídio oito meses após o início das obras, o que indica que o prédio deve começar a receber os detentos a partir de julho de 2002 [...].

A construção do presídio está orçada em R\$3,5 milhões. O projeto prevê a construção de dois andares com 255 celas individuais, com galpões para oficinas de mecânica, eletrônica, gráfica e áreas de convivência para familiares. Segundo a assessoria da secretaria, o projeto que será implantado em Uberlândia foi remetido ao governo federal, que deve adotá-lo como modelo para os novos presídios. A carceragem ficará localizada no andar superior do prédio, o que vai impedir a fuga de detentos por túneis [...]. O projeto do presídio prevê a construção de quatro blocos com capacidade máxima para abrigar cerca de 60 detentos em cada. Além das oficinas, os presos terão acesso a atividades como cultivo de hortas, artesanato, criação de animais e ensino profissionalizante (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 18 de outubro de 2001).

O projeto era inovador e despertou o interesse do governo federal, de certo modo, a experiência das autoridades locais com o Presídio Jacy de Assis fez com que houvesse uma exigência maior em relação à segurança da nova unidade prisional. A fiscalização das obras foi acompanhada pelos promotores do Ministério Público Federal, que temiam a má aplicação do erário. Mesmo com toda atenção das autoridades, as obras da penitenciária foram paralisadas várias vezes, conforme noticiado no Jornal Correio (2003) por ocasião da visita das autoridades locais ao canteiro de obras:

Quase dois anos depois de o prefeito Zaire Rezende anunciar a sua construção [...] a penitenciária de Uberlândia deveria ser inaugurada amanhã, mas agora nem tem data prevista para a sua inauguração.

Pela quarta vez, a entrega do presídio foi adiada pelo governo mineiro. O adiamento foi comunicado pela juíza da 3ª Vara Criminal, Maria das Graças Rocha Santos, responsável pelos preparativos. [...] De acordo com a juíza, a Secretaria de Defesa Social justificou o adiamento. Ela salientou que a superintendente de infra-estrutura da pasta, Noeme Bittar de Castro, teria lhe informado que, enquanto o presídio não estiver totalmente concluído e em condições de uso, o sub-secretário Agílio Monteiro não marcaria nova data de inauguração. [...] Faltam ainda reparos de segurança nas celas e nas sentinelas, o que retardaria em pelo menos 30 dias ou mais a transferência dos presos. A obra que estava prevista para ser feita com R\$3,5 milhões do Fundo Penitenciário Nacional, está custando ao erário mais de R\$ 4 milhões, segundo cálculos da própria Secretaria (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 27 de julho de 2003).

Imagem 28 – Autoridades visitam o canteiro de obras



Fonte: Jornal Correio, 21/12/2002

Apesar das promessas das autoridades municipais e estaduais, a penitenciária não era entregue à sociedade. Os valores direcionados para finalizar as obras não eram suficientes e a burocracia agravava o problema. Segundo o Jornal Correio (2003), até a data de 31 de agosto de 2003, os gastos com a construção estavam em R\$8 milhões, o dobro do previsto inicialmente.

Enquanto o imbróglio se arrastava, o Presídio Jacy de Assis, que tinha capacidade para 470 presos, estava com 738 (JORNAL CORREIO, 27 de julho de 2003). No decorrer do mês de setembro de 2003 aconteceram sucessivos motins, fugas e rebeliões na cadeia da 16ªDRSP e no Presídio Jacy de Assis. O Jornal Correio registrou cada notícia conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Notícias sobre o sistema prisional de Uberlândia publicadas no mês de setembro de 2003

<b>Data</b>	<b>Notícia publicada</b>
01/09/2003	Presos se rebelam e mantem três reféns na colônia penal Rebelados trocam reféns por água, energia e negociação
02/09/2003	Rebelião termina após 27 horas de suspense
03/09/2003	Presos fazem nova agitação na colônia
04/09/2003	Presos serram grade de cela e fogem
05/09/2003	Penitenciária não será mais entregue no fim do mês
06/09/2003	Diretor diz que novo presídio sai em outubro
07/09/2003	Rebelados queriam matar os reféns, conta agente Fuga tinha a cumplicidade das visitas
09/09/2003	Colônia passa por revista surpresa
10/09/2003	Rebelião na colônia pode ter sido armada pelo PCC
14/09/2003	Governo ainda não tem data definida para inauguração
15/09/2003	Presos da 16ª fazem reivindicação
16/09/2003	Juiz manda transferir 30 presos para colônia
17/09/2003	Detentos que estão fora podem lotar penitenciária
25/09/2003	Presos tentaram fugir da delegacia

Fonte: o autor com dados do Jornal Correio, setembro de 2003

Devido ao grande número de ocorrências e a escalada da violência no sistema prisional de Uberlândia, a sociedade estava estarrecida com a demora para inauguração da penitenciária. No entanto, o Ministério Público Federal, em medida ajuizada pelo representante da procuradoria, Cléber Eustáquio Neves, entrou com um pedido de liminar contra a União e Estado em relação à penitenciária (JORNAL CORREIO, 11 de novembro de 2003). Conforme publicado:

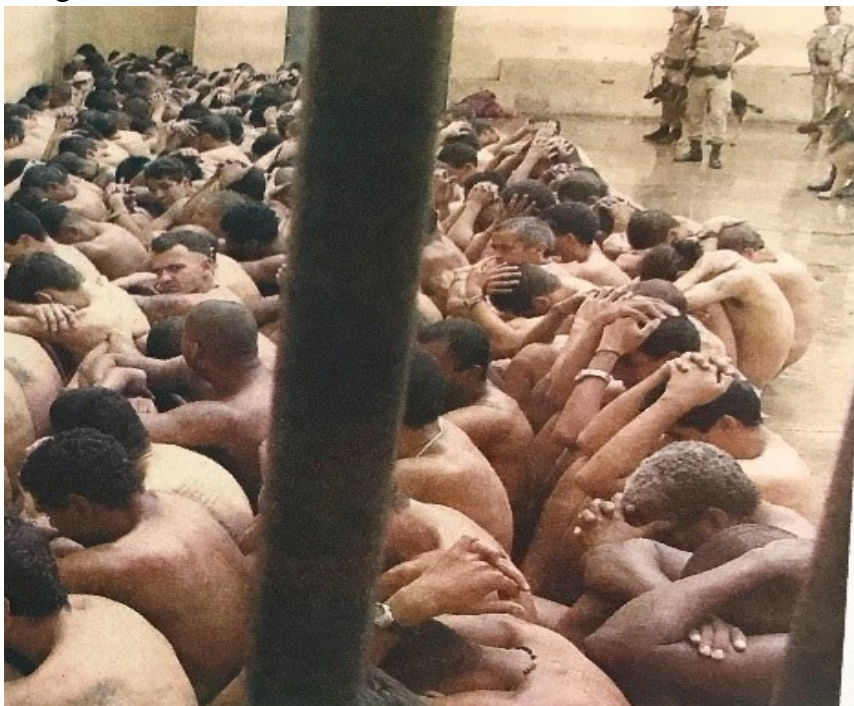
A ação pede que a Justiça decrete o impedimento de qualquer ato de inauguração ou ocupação até que sejam solucionados “os vícios de construção da obra apontados num laudo elaborado por professores da Universidade Federal de Uberlândia”. O documento foi feito há três meses e detectou várias irregularidades na construção do presídio. O laudo foi elaborado a pedido da procuradoria, por intermédio de seu representante Cléber Eustáquio Neves. Preocupado em saber como os recursos federais estavam sendo aplicados na obra, a autoridade solicitou a três engenheiros que fizessem uma vistoria completa. Vários defeitos foram encontrados durante o estudo. Os técnicos constataram que a construção estaria com fissuras nas paredes, há trincas e fissuras nas lajes, pisos dos compartimentos estão saltando, há deficiência no escoamento da água das celas e ela poderá afetar os beliches, além de problemas detectados da passarela do muro do presídio, bem como necessita até mesmo de nova pintura (JORNAL CORREIO, Caderno SEGURANÇA, 11 novembro de 2003, grifos do autor).

Após a solicitação de reformas, o diretor geral da penitenciária, Coronel Flávio Luiz Lobato, informou que os reparos já estavam sendo feitos e que naquele momento faltava apenas

a licitação para escolha da firma que forneceria a alimentação dos presos (JORNAL CORREIO, 11 de novembro de 2003). Mesmo com o apelo das autoridades e da comunidade em geral, o Ministério Público Federal mantinha as restrições em relação ao início do funcionamento da penitenciária.

No entanto, uma rebelião de presos da cadeia pública de Uberaba-MG fez com que a liminar fosse revogada pelo juiz Osmar de Mello da Fonseca Júnior, da 1ª Vara da Justiça Federal. Conforme noticiado no Jornal Correio (2003) “[...] a gravidade da situação em Uberaba [...] levou a Justiça a antecipar a decisão [...]. A Subsecretaria de Administração Penitenciária, se quiser, pode transferir os presos da cadeia pública de Uberaba para Uberlândia ainda hoje” (JORNAL CORREIO, 25 de novembro de 2003).

Imagem 29 – Presos rebelados em Uberaba



Fonte: Jornal Correio, Sérgio Teixeira, 28/11/2003

Apesar da autorização judicial para transferência dos presos de Uberaba para Penitenciária Pimenta da Veiga, nenhum apenado uberabense chegou em Uberlândia, conforme explicado em matéria do Jornal Correio (2003), em entrevista do subsecretário de Administração Penitenciária, Agílio Monteiro, ao repórter Pedro Popó, editor chefe do Caderno Segurança:

Os 220 presos que estão rebelados em Uberaba, desde segunda-feira, não virão para Uberlândia [...] A penitenciária Prof. Pimenta da Veiga [...] dará prioridade aos sentenciados que estão na Colônia Penal Prof. Jacy de Assis e aos uberlandenses que estão reclusos em Unaí. “Se sobrar alguma vaga, pode

até (ser) que haja alguma remoção” (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 28 de novembro de 2003).

Em matéria do dia 4 de dezembro, o Jornal Correio apresentou um resumo, até então, do demorado processo de transferência de presos para penitenciária Pimenta da Veiga:

A novela da transferência de presos da Colônia Penal Prof. Jacy de Assis para Penitenciária Prof. Pimenta da Veiga, em Uberlândia, parece não ter fim. Ontem estava programada a remoção dos primeiros 69 detentos para o novo presídio, mas somente 40 foram transferidos. Pela manhã, dois ônibus estacionaram na penitenciária com os presos. A transferência deveria ter se iniciado na terça-feira, mas por problemas burocráticos - segundo a direção da colônia penal -, o ato foi adiado. Com o atraso, a previsão dos diretores é que a remoção termine somente no fim de semana. A Vara de Execução Penal informa que 258 condenados estão em condição de ocupar a penitenciária. [...]. Somente após a transferência de todos os condenados é que o presídio vai receber os uberlandenses que cumprem pena na penitenciária de Unai. A Vara de Execução Penal calcula em 74 o número de condenados que estão em condições de serem transferidos. A nova penitenciária de Uberlândia tem capacidade para acomodar 342 homens e 34 mulheres (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 4 de dezembro de 2003).

Criou-se um conflito entre as autoridades locais e membros do judiciário com a questão da transferência de presos, afinal, em um primeiro momento a autorização de emergência liberava o acesso dos presos rebelados de Uberaba para Uberlândia, no entanto, o quadro caótico do sistema prisional local deveria ser prioridade. Diante deste impasse, optaram por resolver os problemas locais. Alguns dos presos de Uberaba foram transferidos para Colônia Penal de Patos de Minas e outra parte para cadeia pública de Carmo do Paranaíba (JORNAL CORREIO, 28 novembro de 2003).

Conforme relatado, a transferência de presos do Presídio Jacy de Assis iniciou no começo do mês de dezembro de 2003 e seguiu no decorrer do mês amparado pela liminar que permitia o processo, mesmo com algumas pendências apontadas na estrutura da penitenciária pela equipe de engenheiros da UFU.

O ano de 2003 foi crucial para o sistema prisional de Uberlândia. O grande número de rebeliões e a crescente escalada da violência devido, sobretudo, a superlotação, foram fatores decisivos para pressão pela inauguração da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga. Para toda sociedade, os problemas estruturais apontados pelo Ministério Público Federal eram insignificantes diante da caótica situação. A sociedade aprovava o envio dos presos mesmo sem as reformas necessárias, de maneira generalizada, ficava evidente a ideia de que o preso não precisa de conforto.

A situação era muito grave e teve reflexo, inclusive, no Centro de Integração Social do Adolescente de Uberlândia (CISAU), conforme relatado em matéria do Jornal Correio (2003):

Dez menores infratores, todos considerados de alta periculosidade, estão desde a tarde de anteontem recolhidos na Penitenciária Prof. Pimenta da Veiga, em Uberlândia. Eles foram removidos para o presídio porque no Cisau não há como mantê-los encarcerados. As celas que ocupavam foram destruídas durante rebelião.

No início da noite de sexta-feira, aproximadamente 25 infratores do lugar se rebelaram. Eles quebraram os cadeados das celas onde estavam, foram para o pátio, tomaram um guardião (sentinela) como refém e depredaram vários cômodos. Os amotinados reclamavam melhores condições no cárcere e exigiam que também obtivessem o direito ao chamado indulto natalino.

Com a destruição das celas e não havendo segurança no centro para mantê-los reclusos, o juiz plantonista Rinaldo Kennedy da Silva decidiu mandá-los para a penitenciária até que o estabelecimento seja reformado. De acordo com a justiça, os menores são acusados de crimes hediondos como latrocínio [...], assassinatos e roubo a mão armada.

Ontem à tarde o juiz da Infância e da Juventude, Edison Magno de Macedo, disse, em entrevista, que aprova a decisão de seu colega [...]. Segundo Macedo, “o Cisau não oferece condição de segurança e os adolescentes vão permanecer, em celas destinadas a menores, o tempo que for necessário para a recuperação dos estragos”.

Macedo argumentou que essa foi a única saída para resolver o problema, questionado sobre o fato de menor ficar detido em penitenciária, ele respondeu que “todos estão em celas próprias; não vão ficar em celas com adultos” e que tal medida, por falta de lugar, é altamente adotada em várias cidades do Estado. [...].

O juiz também informou que está tentando a remoção dos adolescentes para Belo Horizonte, em face do grau de periculosidade que eles representam.

Alguns deles lideraram a rebelião na sexta-feira e possuem diversas passagens pela polícia. [...].

A rebelião deixou um rastro de destruição em pelo menos cinco celas do Cisau. O motim só foi contornado após a Polícia Militar negociar com líderes e entrar no estabelecimento para colocá-los nos cômodos. As reivindicações feitas pelos rebelados não foram atendidas (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 23 de dezembro de 2003, grifos do autor).

O sistema prisional de Uberlândia estava colapsado, com reflexos, inclusive, no centro de reclusão para menores infratores. Havia um anseio da sociedade de que a Penitenciária Prof. João Pimenta da Veiga resolveria os graves problemas do sistema, de fato, o alívio foi sentido nos primeiros meses, porém, os problemas se seguiram no decorrer do ano de 2004. A primeira rebelião da nova cadeia foi noticiada no Jornal Correio do dia 10 de junho de 2004:

Oito meses após a inauguração, a penitenciária Prof. Pimenta da Veiga, em Uberlândia, vive agora o momento mais difícil. Desde às 17h de ontem, 68 presos do regime semi-aberto estão rebelados e afirmam que só se renderão após serem atendidas 13 reivindicações. Eles pedem de revisão de pena a melhor tratamento carcerário. A penitenciária está atualmente com 398 presos, entre condenados e à espera de julgamento, e tem 160 agentes no quadro



funcional; dois deles estão reféns dos rebelados. [...]. Segundo a direção do presídio, a rebelião começou por volta das 17h. Os 127 presidiários que cumprem a pena em regime semi-aberto saíram das celas para o pátio e avançaram contra cinco agentes. Três deles conseguiram correr, trancaram o portão do pavilhão, mas dois acabaram dominados e arrastados para o interior de um cômodo. Os guardas foram agredidos, e os presos começaram a queimar colchões, lençóis e a gritar. A própria guarnição de bombeiros da penitenciária debelou o incêndio, atirando jatos d'água nas celas. [...]. De acordo com o diretor geral da penitenciária, Flávio Luiz Lobato, a rebelião foi motivada por uma tentativa de fuga frustrada. “A ação dos agentes, impedindo a evasão, foi rápida”, explicou. Até às 20h30, os reféns permaneciam sob o poder dos presos, amarrados a colchões e sob a ameaça de ser queimados caso os pedidos não fossem aceitos (JORNAL CORREIO, Caderno Polícia, 10 de junho de 2004).

A primeira rebelião finalizou às 00h40min do dia 10 de junho de 2004, momento em que os reféns foram libertados, um deles muito machucado (JORNAL CORREIO, 11 de junho de 2004). Dentro do período pesquisado no Jornal Correio poucas vezes o tema educação prisional foi citado, bem como o tema religiosidade, que foi matéria especial do Caderno Segurança do dia 26 de dezembro de 2004:

A exemplo do que ocorre em várias penitenciárias do país, a Professor Pimenta da Veiga, em Uberlândia, passa pela invasão das seitas religiosas. Pastores de igrejas evangélicas, integrantes de pastorais carcerárias católicas e até de núcleos judaicos disputam a simpatia dos detentos, que cumprem pena por crimes como homicídios e estupros. [...] De acordo com um estudo elaborado pela diretora de ressocialização, Maria Beatriz da Silva, dos 470 condenados distribuídos nos pavilhões do regime fechado e semi-aberto da penitenciária, 70% são assistidos por religiões evangélicas e os outros 30% recebem o amparo espiritual entre catolicismo e o espiritismo. Não há entre eles nenhum ateu. [...] Para o diretor geral da penitenciária, o coronel da PM da reserva, Flávio Luiz Lobato, a assistência religiosa faz parte da ressocialização do condenado. “Ela é como um ‘freio’ para o cidadão não cometer mais atos indesejáveis”, observa (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 26 de dezembro de 2004, grifos do autor).

Conforme a LEP 7210, são direitos dos presos, dentre outros “assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa” (BRASIL, Lei de Execução Penal, 1984, art. 41, VII). Assegurar o acesso à religião é menos complicado que garantir o acesso à educação prisional.

A religião propõe o arrependimento e o perdão, a possibilidade de o apenado escolher uma “vida nova”. A educação também é um caminho que conduz para uma vida nova, no entanto, os entraves encontrados devido à falta de políticas públicas eficientes, somado à má vontade dos gestores do sistema prisional, fazem desse caminho uma via mais difícil.

A religiosidade é um direito e faz parte do processo de ressocialização. Na matéria do *Jornal Correio*, o redator destaca a assistência dada aos detentos “que cumprem pena por crimes como homicídios e estupros” (*JORNAL CORREIO*, Caderno Segurança, 26 de dezembro de 2004). Numa análise superficial, já podemos deduzir que o *Jornal Correio* deixa transparecer a opinião contrária ao benefício da assistência religiosa ao destacar dois crimes considerados hediondos, cujos criminosos, aos olhos de uma sociedade que prioriza a punição, não deveriam jamais ter qualquer direito, a não ser o de definharem atrás das grades.

Para Bardin (2011) “Se a descrição [...] é a primeira etapa necessária e se a interpretação [...] é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (p. 45). Nesse sentido, inferimos na reportagem do *Jornal Correio* a discordância em relação à assistência religiosa na prisão a partir da análise semântica das palavras “homicídios e estupros”, destacadas na reportagem.

Ainda utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (2011), que avalia a função primordial da análise como um desvendar crítico, “a carga avaliativa de uma conversa pode indicar a percentagem de emotividade ou afetividade das pessoas em presença. Pode dar conta do caráter tendencioso ou ideológico de um artigo de jornal [...]” (BARDIN, 2011, p. 214).

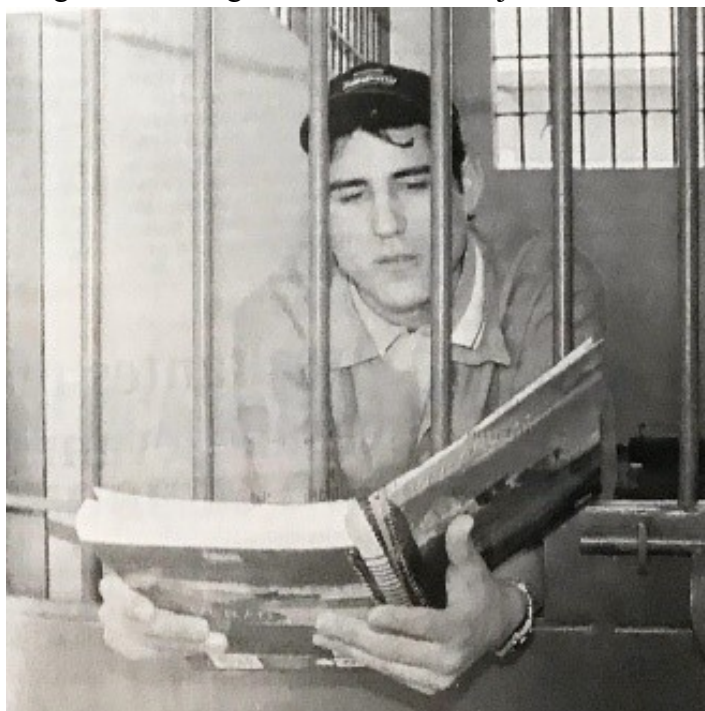
Assegurar o acesso à educação prisional é um direito difícil de ser garantido, pois há, dentre tantos obstáculos, a questão do ambiente hostil da cadeia, a arquitetura que impede a movimentação, a falta de condições adequadas para as aulas e a carência de professores. Estes problemas foram amplamente citados nos trabalhos acadêmicos que constam nas referências bibliográficas desta pesquisa. Entre 1998 e 2005 o *Jornal Correio* publicou apenas uma matéria ligada a educação. De modo geral, as notícias estavam centradas na violência, fugas, motins e rebeliões.

A exceção foi a matéria veiculada no dia 12 de agosto de 2003, quando o *Correio* deu visibilidade a conquista de um detento do Presídio Jacy de Assis que havia conseguido autorização judicial para cursar Computação em uma faculdade da cidade:

Um caso inédito em Uberlândia. O detento da Colônia Penal Jacy de Assis, Olegário Ramos de Araújo, ganhou na justiça o direito de cursar uma universidade. O “calouro” de 20 anos, foi condenado a três anos de reclusão por tráfico de drogas. Graças a uma petição expedida pelo advogado de Olegário Ramos - Paulo Roberto Lima Motta - e deferida pelo juiz de execução penal e precatórias criminais, João Elias da Silveira, o detento sai todos os dias às 18 horas, da colônia penal, para cursar Computação na Uniminas. O horário limite de retorno ao presídio é às 23 horas. [...]. Olegário Ramos disse que a mãe ajuda a pagar o ensino na faculdade particular. “Além da ajuda da minha mãe, todo o dinheiro que recebo do trabalho que faço aqui na Colônia Penal, cerca de R\$150 por mês, é destinado ao pagamento da

instituição”, destacou. Ele trabalha na padaria da colônia. [...]. De acordo com o juiz de Execução Penal e Precatórias Criminais, João Elias da Silveira, o preso Olegário Ramos conseguiu a permissão para estudar devido ao bom comportamento carcerário dentro da penitenciária. [...] (JORNAL CORREIO, Caderno Segurança, 12 de agosto de 2003, grifos do autor).

Imagem 30 – Olegário Ramos de Araújo



Fonte: Jornal Correio, Manoel Serafim, 12/08/2003

Após a matéria enaltecendo o feito do jovem Olegário Ramos, o Jornal Correio voltou a abordar o tema educação prisional apenas em outubro de 2006.

#### **5.4.1 - Escola Estadual Mário Quintana**

Na penitenciária Professor João Pimenta da Veiga está instalada a Escola Estadual Mário Quintana, inaugurada em junho de 2006, com capacidade para 130 alunos na modalidade de ensino EJA. Conforme Oliveira (2013):

As dependências administrativas da escola estão situadas em um prédio especialmente destinado para essa função, separado do setor das celas. Já as celas de aula estão localizadas nos blocos em que se encontram os presos, sendo celas destinadas exclusivamente a essa finalidade. Dessa forma, para participar das aulas os presos são conduzidos, de segunda a sexta-feira, por agentes de segurança penitenciária, das celas onde se encontram reclusos para as celas de aula, dentro do respectivo bloco (OLIVEIRA, 2013, p. 960).

De acordo com docentes da escola à época da inauguração, entre 2004 e 2005, antes da fundação da Escola Mário Quintana, havia um projeto em parceria com professores da rede pública municipal, O PMEa, mantido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, que capacitava os alunos interessados na realização de provas para supletivos:

O Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEa, foi criado em 1989, visando atender jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria. Dentro de sua proposta não formal, o programa propicia liberdade na organização do tempo, do espaço, na aplicação dos conteúdos e na valorização do conhecimento de vida de cada um. O PMEa funciona em várias escolas municipais e também em espaços organizados em entidades religiosas, ONGs, escolas estaduais, empresas, centros de convivência entre outros. É um programa de cunho público que tem equivalência das séries iniciais do Ensino Fundamental- 1º ao 5º ano. (PMU, online, n/p).

Além do PMEa, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), de iniciativa do Governo Federal, também atuou na Penitenciária João Pimenta da Veiga entre os anos de 2004 e 2006:

Desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) promove a superação do analfabetismo e contribui para a universalização do ensino fundamental no Brasil. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, em regime de colaboração com o Distrito Federal e com cada um dos estados e dos municípios – com atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Para a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, o PBA conta com a ajuda de voluntários, preferencialmente professores da rede pública, que atuam como alfabetizadores, coordenadores de turmas ou tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e recebem bolsas mensais, como um estímulo à sua ação alfabetizadora. [...]. O PBA é destinado a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos analfabetos, priorizando-se as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombolas. (FNDE, online, n/p).

De acordo com os docentes, na penitenciária não ficaram registros significativos das ações em educação prisional uma vez que nenhuma delas era de responsabilidade do governo estadual. Apesar das atividades desenvolvidas pelo PMEa e PBA, a efetivação da educação prisional na Penitenciária Pimenta da Veiga em conformidade com a LEP 7.210/1984, aconteceu, de fato, a partir da fundação da Escola Estadual Mário Quintana, com o oferecimento contínuo da EJA.

## 5.5 - As escolas prisionais em destaque na imprensa

Em matéria do Jornal Correio do dia 31 de outubro de 2006, assinada pelo repórter Arthur Fernandes, pela primeira vez se fala sobre as escolas prisionais recém-inauguradas:

“Sonhar é acordar-se para dentro”, Mário Quintana (1906-1994). No caso dos 147 alunos da escola estadual instalada no interior da Penitenciária Pimenta da Veiga, em Uberlândia, que leva o nome do poeta gaúcho de Alegrete, este trecho do poema “Os Parceiros” pode ser entendido de maneira mais profunda. O despertar se dá pela educação, mesmo que seja dentro de salas de aula cercadas por grades, já que isso não é empecilho para que muitos detentos e detentas sonhem com a liberdade e planejem uma vida nova quando cumprirem suas penas. Em vez de armas, lápis, caneta e caderno. No lugar de drogas, livros. Essa é a lição. Apesar dos riscos de reincidência e de falta de trabalho que eles sabem que vão enfrentar quando estiverem de volta à sociedade, o interesse pelo ensino pode superar estes obstáculos. “Quando eu sair daqui, vou concluir os meus estudos, fazer um curso de desenho e, quem sabe, entrar na faculdade de Arquitetura”, almeja o presidiário C.G.S., que cursa a 7ª série na escola estadual dentro da penitenciária. Na casa de detenção Pimenta da Veiga são dez turmas do ensino fundamental e uma de ensino médio. O trabalho de formação é uma parceria entre as secretarias estaduais de Educação e Defesa Social, que é desenvolvida em outras colônias penais de Minas Gerais. “O ensino dentro das unidades prisionais foi institucionalizado. Já vemos resultados práticos com a escola aqui dentro. O trabalho da administração foi facilitado, houve uma mudança de comportamento de muitos detentos e maior interação deles com os funcionários”, observou o diretor da Penitenciária Pimenta da Veiga, coronel Flávio Lobato. Nesta segunda-feira, a Superintendência Regional de Ensino promoveu aulas inaugurais na Penitenciária Pimenta da Veiga e no Presídio Professor Jacy de Assis, cuja escola, que recebeu o nome do educador Paulo Freire, abriga 127 estudantes do ensino fundamental. A formalidade foi a forma encontrada para divulgar o trabalho de educação prisional, já que as turmas nas duas casas de detenção estão estudando desde a primeira quinzena de junho. “Eles estão aqui hoje presos, mas vão voltar para sociedade e estamos preparando-os para essa volta. O objetivo é socializá-los novamente tendo como instrumento a educação”, definiu a superintendente regional de Ensino, Maria do Rosário Silva. [...] (JORNAL CORREIO, Caderno Cidade, 31 de outubro de 2006, grifos do autor).

As escolas prisionais de Uberlândia foram inauguradas no mês de junho de 2006. No presídio Jacy de Assis a Escola Paulo Freire se localiza na parte interna da instituição prisional, com as salas de aula, sala dos professores e equipe administrativa escolar em um mesmo prédio, projetado especificamente para ser uma escola. Na Penitenciária Pimenta da Veiga, o prédio administrativo e a sala dos professores da Escola Mário Quintana ficam situados do lado externo, isolados do contato direto com os presos e servidores do sistema prisional. Em cada pavilhão existe uma cela reservada para aulas no interior da penitenciária, cada professor adentra a penitenciária apenas nos horários das aulas que ministra.

Conforme a reportagem, ambas as escolas prisionais iniciaram as atividades na primeira quinzena de junho de 2006, porém, apenas no dia 30 de outubro de 2006 é que a imprensa fora chamada para tornar público o funcionamento das escolas prisionais de Uberlândia, com a organização de aulas inaugurais sob os cuidados da Superintendência Regional de Ensino. Uma apresentação formal para sociedade uberlandense de um direito garantido aos apenados pela Lei de Execução Penal desde 1984. Passaram-se 22 anos para que, no município de Uberlândia, fossem criadas as escolas dentro do sistema prisional.

Como não tivemos acesso aos arquivos do sistema prisional e da Superintendência Regional de Ensino, nossa fonte documental principal para análise foi o Jornal Correio.

Por meio da pesquisa feita no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, que voltou a funcionar em março de 2021, seguindo regras rígidas de biossegurança contra a COVID-19, pudemos rastrear informações fundamentais para compreender o sistema prisional uberlandense dentro do recorte temporal proposto na dissertação, bem como acessar as poucas menções ao direito à educação garantido aos apenados.

A reportagem assinada por Arthur Fernandes foi uma das poucas com a temática “educação prisional” publicadas até o recorte temporal final da pesquisa, o ano de 2011. A penúltima matéria sobre educação prisional publicada pelo Jornal Correio naquele ano foi veiculada no dia 04 de setembro e estampou a capa do informativo com a manchete: “Educação prisional na cidade supera dados de Minas Gerais e do país”. Conforme o Correio em matéria assinada pela jornalista Flávia Ferraz:

Dos 934 presos condenados pela Justiça em Uberlândia, 281 estão integrados ao sistema de educação prisional, o que representa 30% do total de detentos. O número é quase quatro vezes maior do que o registrado no país. Uma análise inédita do Instituto de Pesquisa e Cultura Luiz Flávio Gomes, a partir de dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) divulgados em dezembro de 2010, revelou que entre os cerca de 500 mil presos do país, 8% estudam. Em Minas Gerais são 4% de estudantes dentro do sistema prisional, que tem 9.780 condenados. “Culturalmente, o nível educacional destas pessoas não é voltado a este tipo de aperfeiçoamento. É preciso estimular a participação nas aulas como forma de ressocialização”, afirmou o juiz Miller Rogério Couto Justino, da Vara de Execução Penal de Uberlândia. Na cidade todas as vagas disponíveis estão ocupadas e ainda há lista de espera. “Nossa meta é alcançar 50% do total de presos inseridos no sistema de remição pelo estudo”, disse Justino. Por meio do projeto, cada 12 horas de estudo reduzem um dia de pena. Segundo Couto, a medida já era concedida por alguns juizes, mas os critérios variavam para cada preso. A Lei 12.433/11, sancionada em junho, alterou a Lei de Execução Penal, ampliando a aplicação do benefício. “Para o Estado é importante que o preso tenha menos tempo ocioso e consiga sair da prisão com maior grau de escolaridade”, afirmou o juiz. [...] (JORNAL CORREIO, Caderno Cidade, 04 de setembro de 2011, grifos da autora).

A instalação das duas escolas representou um grande avanço para educação prisional em Uberlândia. Os dados do Depen que foram analisados pelo Instituto de Pesquisa e Cultura Luiz Flávio Gomes demonstraram o impacto do investimento realizado na cidade. Certamente, verifica-se, parcialmente, que a oferta de educação prisional foi impulsionada e o direito a educação foi estabelecido dentro do sistema prisional no município. As escolas inauguradas simultaneamente no ano de 2006 deram merecido destaque para Uberlândia, com um índice de escolarização prisional acima das médias de Minas Gerais e do Brasil. A reportagem continua com informações específicas sobre a Escola Mário Quintana:

A escola da penitenciária leva o nome do poeta Mário Quintana. A instituição, que iniciou as atividades em junho de 2006, atende 131 presos, o que representa 27% dos 485 detentos que cumprem pena no local. A estrutura é mantida por meio de uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e a Defesa Social. O funcionamento é o mesmo de uma escola da rede estadual de ensino. “Contamos com 24 funcionários, entre professores e cargos administrativos”, disse a supervisora pedagógica Sione de Fátima Gomes. O método de ensino é o mesmo aplicado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino fundamental e médio. Além das disciplinas convencionais são ministradas aulas de Inglês, Educação Artística e Educação Física. “O aprendizado proporciona também um processo de socialização. Os agentes perceberam que o tratamento com os presos que estudam é mais fácil, pois eles apresentam melhora comportamental”, afirmou a supervisora. As aulas que acontecem de segunda a sexta-feira, no período da manhã ou da tarde, são realizados em salas dentro de cada bloco. “São 13 salas de homens e três de mulheres. Buscamos tornar o momento de aprendizado mais próximo do ambiente escolar. O barulho feito pelos presos das celas atrapalha o trabalho dos professores, mas ainda não há alternativa para este problema”, afirmou a vice-diretora da escola, Luciana Fabiana Alves [...] (idem, Caderno Cidade, 04 de setembro de 2011, grifos da autora).

A Escola Mário Quintana se diferencia da Escola Paulo Freire sobretudo pelo fato de ter sua estrutura administrativa situada, de maneira independente, do lado externo da Penitenciária Pimenta da Veiga. Há uma certa desvantagem pois os professores precisam passar por repetitivos processos de revista pessoal e necessitam do acompanhamento constante de agentes penitenciários. Com a escassez desses profissionais, por vezes, os professores precisam aguardar por muito tempo até que um profissional da segurança esteja disponível, fato este que prejudica o planejamento das aulas dos professores. Conforme a Resolução nº 9 de 13 de novembro de 2009, emitida pelo CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em seu Artigo 1º determina ao Departamento Penitenciário Nacional que “exija a proporção mínima de 5 (cinco) presos por agente penitenciário” (BRASIL, 2009, Resolução 9/CNPCP).

Imagem 31– Escola Mário Quintana



Fonte: Jornal Correio, Paulo Augusto, 04/09/2011

A repórter do Jornal Correio, Flávia Ferraz, apurou informações referentes a Escola Paulo Freire, situada no Presídio Jacy de Assis, conforme a publicação:

No Presídio Professor Jacy de Assis, que, teoricamente, deveria receber somente presos que aguardam julgamento e, por isso, não são beneficiados pela remição de pena, 150 detentos frequentam a Escola Estadual Professor Paulo Freire. A quantidade representa 34% dos 449 condenados que dividem o espaço das celas com outros 1,1 mil detentos provisórios. “O Estado abriu 160 vagas, destas, 155 foram preenchidas e ainda temos uma lista de espera com 50 nomes”, afirmou o diretor do presídio, coronel Adanil Firmino. Segundo ele, não é possível preencher todas as vagas por falta de estrutura física e carteiras. Os alunos estão divididos em 15 turmas. As oito salas de aula, sendo seis formadas por homens, estão em um bloco separado dos demais. “Na instituição, aberta em maio de 2006, trabalham 16 professores, mas o nosso trabalho é prejudicado pelo fato de não haver continuidade do estudo, pois há grande rotatividade de alunos”, disse a supervisora Geane Aparecida Silva. A expectativa é de abertura de 20 vagas para a ala masculina com a chegada de novas carteiras [...]. (ibidem, Caderno Cidade, 04 de setembro de 2011, grifos da autora).



Imagem 32 – Escola Paulo Freire



Fonte: Jornal Correio, Manoel Serafim, 31/10/2006

A Escola Paulo Freire é muito procurada pelos presos, mas o sistema prisional não consegue garantir o direito de todos à educação. O ensino é voltado, sobretudo, aos presos condenados e em cumprimento de pena, porém, no Presídio Jacy de Assis, a grande maioria dos apenados está em prisão temporária ou preventiva, aguardando julgamento para efetiva transferência para uma penitenciária, onde deverão cumprir a totalidade da pena. A alta rotatividade dos alunos prejudica o andamento dos estudos, conforme esclareceu na entrevista a supervisora Geane Aparecida Silva.

A última reportagem publicada pelo Jornal Correio no ano de 2011, com referência à educação no sistema prisional, foi veiculada no dia 26 de outubro, relatando a aplicação do ENEM PPL (Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade):

Duzentos e quarenta e seis detentos das unidades prisionais do Estado, localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que foram inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) farão as provas nos dias 28 e 29 de novembro. Desse total, 73 presos são do Presídio Professor Jacy de Assis, de Uberlândia, e 31 da Penitenciária Professor Aluizio Inácio de Oliveira, de Uberaba. Esta é a segunda vez que o Enem é realizado dentro das escolas prisionais mineiras. Em todo o Estado, 795 detentos farão as provas [...] (JORNAL CORREIO, 26 de outubro de 2011).

O sistema prisional de Uberlândia, assim como em todo país, estampa manchetes de jornais apenas quando explodem motins e rebeliões. Não é comum a visibilidade da realidade prisional brasileira, como bem percebemos ao longo dessa dissertação, é comum o afastamento do tema pela sociedade e, em maior grau, das autoridades competentes.

As cenas de presos queimados, decapitados e enfileirados no chão, atraem muito mais a atenção do que o educando matriculado na escola prisional. O investimento, tanto para conter a escalada da violência nas prisões quanto para garantir a Educação prisional, sofrem do mesmo descaso do Estado.

A educação prisional proporciona aos apenados a possibilidade de iniciarem ou dar continuidade aos estudos. Mediante a progressão de pena ou com autorização judicial, o reeducando tem a oportunidade de cursar da alfabetização ao ensino superior.

As escolas prisionais de Uberlândia são compostas por profissionais que acreditam na ressocialização através da educação e demonstram grande apreço pela causa, apesar do uso da palavra “vocação” não ser benquisto no âmbito escolar, no ambiente prisional, cada professor atua com profissionalismo pertinente, mas com uma aparente vocação para estar em um local de trabalho severamente estigmatizado pela insegurança e pela quebra de direitos.

Tive a oportunidade de conhecer os lugares pessoalmente e conversar com os professores entre os anos de 2008 e 2015, período no qual atuei como voluntário convidado do Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrEsp). Há uma esperança na educação libertadora e a crença no potencial dos alunos. Um olhar mais voltado para Paulo Freire em detrimento da concepção pessimista de Michel Foucault. Essa insistente conjugação do verbo “esperançar” (FREIRE, 1992) possibilita novos dias na vida de muitos dos encarcerados que, tantas vezes, desacreditados no sistema, percebem uma possibilidade real de reescreverem sua história por meio da Educação. Conforme Freire (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, p. 110-111, 1992)

## VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período compreendido entre 1998 e 2011 representou grandes avanços legais para promoção da EJA nas prisões do país. No entanto, o debate entre “se é um direito” ou um “privilegio” do apenado, além da preferência da sociedade pela punição ao invés de uma ressocialização humana e digna, ratificam o desinteresse das autoridades competentes pelo assunto. Sem a cobrança efetiva da população, não há lei que se cumpra.

Se o problema já ocorre entre os níveis de ensino obrigatórios da educação básica, o cenário é ainda pior com a modalidade de ensino EJA. E com a EJA no sistema prisional, o processo é desolador, com poucas perspectivas de futuro. De fato, baseado nos estudos feitos nessa pesquisa, concluímos que oferecer educação de qualidade para os apenados é o caminho mais adequado para ressocialização.

O caráter libertador deste processo (FREIRE, 2005) diminui a reincidência e faz o egresso seguir por caminhos diferentes. É inoportuno e retrógrado o fato de um ser humano entrar analfabeto ou semialfabetizado no sistema prisional, passar anos encarcerado e, ao término de sua pena, continuar na mesma condição, sem saber ler e escrever.

Verifica-se que o sistema não cumpriu a sua função ressocializadora, porém, reforçou o estigma de “escola do crime” dado às prisões brasileiras, afinal, como tantas vezes debatido, o apenado sai da cadeia com um sentimento de vingança causado pelo degradante sistema prisional (GRECO, 2015). Além de sair, por vezes, disposto a regressar para vida criminosa, muitas vezes, associado a alguma facção hegemônica naquele local.

Assim, o egresso retorna ao convívio social e, motivado pelos relatos ouvidos durante o cumprimento da pena sobre crimes mais vantajosos ou mesmo, aliciado por facções, deixa de cometer pequenos delitos e furtos ocasionais para planejar crimes ainda maiores. Os estudiosos que acompanham a questão apresentam visão pessimista, como Foucault (2014) ou Resende (2002), ou olhares mais humanistas, como Onofre (2007, 2011) ou Freire (1986,1987,1996, 2005), com os dois últimos temos mais correlação. Ao concluirmos que as cadeias brasileiras precisam perder a marca pejorativa de “escolas do crime”, demonstramos nossa esperança na educação desde a base. Certamente, a máxima popular “quanto mais escolas, menos cadeias”, é certa.

Mesmo com as limitações de se concluir uma dissertação que foi duramente afetada pela pandemia da COVID-19, além do impacto emocional que sobreveio sobre todos nós, foi necessário fazer alterações e uma reconfiguração metodológica. Apesar das dificuldades vivenciadas, a academia não poderia estender o prazo além do que já havia sido permitido.

Nesse sentido, não havia a possibilidade de se esperar o fim da pandemia ou a volta da chamada “normalidade” para que continuássemos pesquisando.

Desta forma, mesmo com todas as dúvidas, continuamos confiantes, ao menos na reabertura das bibliotecas universitárias, o que não aconteceu. A pesquisa, que precisou ser essencialmente bibliográfica, não contava com os títulos necessários disponíveis para consulta. Tal fato levou a um investimento na aquisição de vários livros de referência para dissertação. Compreensivelmente, o impacto global e a perda de tantas vidas, minimizaram os prejuízos deste aluno de pós-graduação, afinal, o que é o prejuízo numa pesquisa em relação aos mais de meio milhão de mortos pela COVID-19 no Brasil até então?

Apesar de todas as circunstâncias ora relatadas, estava convicto em apresentar o resultado do árduo trabalho no âmbito das Ciências Sociais, calcado em um tema com pouca visibilidade e de arquivos, reconhecidamente, inacessíveis (ADORNO, 1991; SÍLVIO DOS SANTOS, 2007) mesmo fora de restrições sanitárias.

Entender como se deu a efetivação da educação prisional na cidade de Uberlândia-MG, entre 1998-2011, foi permeado pelo ineditismo e por poucas referências na academia. A EJA é um tema muito debatido e pesquisado, no entanto, a mesma modalidade de ensino aplicada nas cadeias da cidade carece de investigação. Segundo Nosella e Buffa (2009):

Os dados obtidos pelas diversas fontes, organizados e interpretados, valendo-se dessas categorias, conduzem o pesquisador a escrever o relatório final, que é a peça mais importante da pesquisa. É o momento de síntese para posterior divulgação. A narrativa conclusiva é resultado de um ato complexo, às vezes, demorado e sempre sofrido. Contém elementos científicos e técnicos, mas também literários. Exige experiência e, sobretudo, muita criatividade. (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 66).

Embasado teoricamente por Nosella e Buffa (2009), que são autores de vasta experiência em pesquisas de instituições escolares e que gozam de vigoroso capital intelectual (BORDIEU, 2004), suficiente para se pronunciarem sobre a metodologia usada na linha de pesquisa da história e historiografia, seguirei no texto de conclusão dessa dissertação.

Compreender a amplitude das leis que tratam da educação prisional e que foram sancionadas dentro do recorte temporal da pesquisa, 1998-2011, é essencial para se chegar a uma conclusão razoável. De qualquer maneira, nossa base para análise sempre foi a LEP 7.210/1984, considerada moderna e completa, porém, ainda estagnada para quase totalidade do sistema prisional brasileiro.

Em seguida, temos a Constituição Federal de 1988, que por meio do artigo 205 assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a pessoa encarcerada perde o direito de ir e vir, mas não pode ser tolhida dos demais direitos não atingidos pela pena restritiva de liberdade, logo, a educação é uma obrigação do Estado também para com o apenado, não é um favor ou privilégio, é obrigação estatal.

Além das leis nacionais que garantem a educação a todos os brasileiros, livres ou encarcerados, o Brasil é signatário de vários tratados internacionais no âmbito da educação, conforme cita Bertuol (2020, p. 72): “Tratado de Jomtien, 1990; Tratado de Nova Delhi, 1993; Conferência de Hamburgo, 1997; Conferência Mundial de Educação para Todos (EFA) em Dacar, Senegal, 2000; Conferência EFA de Monterrey, México, 2006 [...]”. Esses documentos defendem o direito humano a educação e o país signatário precisa se esforçar para cumprir as metas propostas em cada um desses tratados. O não cumprimento de metas e objetivos pode ser motivo para que outros acordos internacionais não sejam celebrados, além de impactar diretamente no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do país.

Entre os anos de 1998 e 2011, a legislação brasileira referente à educação foi complementada com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com a Resolução nº1 do CNE/CP de 18 de fevereiro de 2001, Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, Lei 12.245 de 24 de maio de 2010, Lei 12.433 de 29 de junho de 2011 e com o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Conforme o Art. 59 da Constituição Federal, “o processo legislativo compreende a. elaboração de: I - emendas à Constituição; II - leis complementares; III - leis ordinárias; IV - leis delegadas; V - medidas provisórias; VI - decretos legislativos; VII – resoluções” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e foi sancionada em cumprimento às determinações da Constituição Federal de 1988, reafirmadas pela LDB de 1996. A lei apresentou as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, propostos para uma década (2001 a 2011), além de capítulos específicos sobre magistério, financiamento e gestão.

Segundo Saviani (2008, p. 275), o texto da lei exagera na quantidade de metas, 295 no total, aproximadamente 27 metas para cada área abordada, “o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”. Sobre a educação prisional, inserida entre as modalidades de ensino, o tópico 17 propõe:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de

nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001).

As metas nº 5 e nº 14, tratam, respectivamente, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e sobre o “uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais” (BRASIL, 2001). Para Militão, Militão A. e Perboni (2013) “o Brasil se caracteriza muito mais por políticas de governo do que por políticas de Estado na área da educação”, o que é facilmente observável no dia a dia político do país.

Não precisamos nos distanciar muito para constatar a afirmação dos autores, nas administrações municipais é regra: se a situação perder, a oposição já assume o comando apagando, primeiramente, a identificação visual que marcou o antecessor (pintura de prédios públicos, nomes de programas etc.) e, logo após, revogando todas as leis possíveis criadas pelo adversário político. Ainda segundo Militão, Militão A. e Perboni (2013, p. 1650), “o PNE [...] em virtude dos vetos recebidos que incidiram predominantemente sobre a questão dos recursos financeiros destinados à educação, tal Plano transformou-se, na prática, em uma “carta de intenções”. A meta 17 foi contemplada em Uberlândia a partir da fundação de duas escolas prisionais no ano de 2006 e com os projetos advindos com a conquista dos novos espaços.

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP), de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O documento apresenta de maneira genérica as diretrizes para EJA e não menciona a educação prisional.

O art. 6º, §3º inciso II destaca, apenas, os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002). O Parecer CNE CP 009/2001, que deu origem à Resolução CNE CP 001/2002, foi amplamente debatido, alcançando vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, entretanto, em nenhum momento foi citada a possibilidade de formação específica para os professores atuarem na EJA no âmbito da educação prisional. Os membros do conselho, altamente capacitados para função, não se atentaram para esta importante demanda. Não houve reflexos dessa resolução para educação prisional na cidade de Uberlândia.

No primeiro ano do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a gestão da política educacional ganhou destaque com a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, trata-se do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, pelo qual a educação passou

a ser concebida como um sistema em seus diversos níveis e modalidades de ensino. Conforme Souza (2014, p. 19), o PMCTE “marcou o início do processo de implementação de ações do chamado Programa de Aceleração para o Crescimento (PAC)”, no mesmo ano o ministro da educação, Fernando Haddad, “anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), denominado, informalmente, de PAC da Educação” (SOUZA, 2014, p. 19).

Ao abarcar uma visão sistêmica, o PDE reconheceu as conexões entre educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização de jovens e adultos, no entanto, sequer citou a educação prisional. Certamente, de maneira macro, os efeitos do PDE foram sentidos em Uberlândia, mas as questões inerentes à educação prisional continuaram sem alterações. Os professores não alcançaram uma formação específica para atuação na EJA nas escolas prisionais e o investimento na modernização dessas escolas não aconteceu.

A Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), de 11 de março de 2009, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. A resolução foi embasada pelos encaminhamentos do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006. A realização do Seminário representou o ponto máximo do Programa Educando para Liberdade, que teve início em 2005 através da parceria entre o Governo Federal, UNESCO e financiamento do governo japonês.

A Resolução CNPCP 03/2009 representou um marco para educação prisional pois ratificou os direitos garantidos pela LEP 7.210/1984 e pela CF/1988 e apontou as diretrizes para educação prisional em um momento que esse direito estava esquecido pelas políticas públicas em educação. Em Uberlândia o funcionamento das escolas prisionais desde 2006 representou um importante ganho para educação prisional. As escolas, ainda incipientes, já puderam contar com as orientações elencadas na resolução 03/2009 do CNPCP.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 19 de maio de 2010, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de uma maneira mais técnica em relação à Resolução 03/2009 do CNPCP, que, de certa forma, foi mais generalista pois não tem a educação como foco principal.

Corroborando com a resolução emitida pelo CNPCP, a Resolução CNE/CEB 2/2010 aumentou a visibilidade para a questão da educação prisional no país. As discussões em torno do tema favoreceram a criação de duas novas leis no ano seguinte, a Lei 12.245, que autoriza a construção de salas de aula nas unidades prisionais e a Lei 12.433, que trata de um direito há

muito tempo almejado pelos estudiosos e defensores da educação prisional, a inclusão de remição de parte da pena por estudo.

A Lei 12.245, de 24 de maio de 2010, autoriza a construção de salas de aula para ensino básico e profissionalizante nos presídios, alterando o artigo 83 da LEP 7.210/1984 para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Até então os espaços para escolarização eram improvisados. No artigo 83 da LEP 7.210 foi acrescido o § 4º: “Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante.” (BRASIL, 2010, Lei 12.245).

A lei 12.433, de 29 de junho de 2010, alterou significativamente a redação dos artigos 126, 127, 128 e 129 da LEP 7.210, incluindo os estudos para remição de pena. Até então, só o trabalho dava direito a esse benefício ao apenado. Por sinal, este era um dos motivos pela baixa procura pelos estudos no sistema prisional. A nova lei impactou significativamente a procura pelos estudos no sistema prisional, mas não garantiu o aumento de vagas.

Conforme o Art. 126, §1º, inciso I “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (BRASIL, 2011). No artigo 126, § 5º, há ainda uma motivação a mais para aqueles que concluírem um ciclo, conforme descrito “O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena” (BRASIL, 2011).

Nas escolas prisionais de Uberlândia o impacto foi imediato, marcado pelo aumento na procura pelos estudos por parte dos apenados e, ato contínuo, pela falta de vagas para atender a demanda. Estas informações foram conseguidas em conversas informais com professores que atuavam no sistema prisional na mesma época, todos os dados carecem de uma investigação mais aprofundada, o que era a proposta desse estudo, no entanto, como já esclarecido, a readequação metodológica prejudicou, sobremaneira, o trabalho em campo.

As visitas que aconteceriam aos arquivos escolares e prisionais e as entrevistas que seriam realizadas com os personagens que viveram todos os fatos no tempo em que aconteciam, foram canceladas. Na possibilidade de continuidade desses estudos, sem as intercorrências de uma grave crise sanitária, uma pesquisa documental poderá nos revelar fatos novos, que poderão ratificar as descobertas desse estudo ou mesmo negá-las. Tudo dependerá do grau de relevância do tema para educação prisional.

Continuarei pesquisando em defesa da educação prisional, mas por uma educação prisional de qualidade para garantir, de fato, uma autêntica ressocialização. A educação é o melhor caminho para transformação de vidas, mas só a boa intenção da educação não é o



suficiente. É necessário quebrar os preconceitos que rondam o sistema prisional e que fazem a sociedade endossar o ditado popular que diz que “bandido bom, é bandido morto”. Este não é um processo simples pois requer a mudança comportamental de toda população. É necessária uma análise mais robusta sobre a percepção dos brasileiros em relação à educação no sistema penitenciário, perceber os preconceitos e mudar o paradigma estabelecido.

A política do encarceramento em massa não diminui a criminalidade, pelo contrário, aumenta. Os números da violência tendem a crescer ano a ano, afinal, numa alusão às avessas ao Profeta Gentileza,<sup>30</sup> “violência gera violência”. Se o Estado e a sociedade tratam o detento como a um animal, não se pode esperar uma réplica diferente.

É fundamental que haja formação docente adequada para que os profissionais possam chegar no sistema prisional, mesmo que continuem sendo *outsiders* (ELIAS, SCOTSON, 2000), ao menos preparados para as especificidades que a função exige. A mesma importância deve ser dada às condições materiais e equipamentos necessários, biblioteca atualizada e salário condizente com a função.

Munidos de capital intelectual (BORDIEU, 2004) suficiente para alcançar a meta da educação ressocializadora e libertadora (FREIRE, 2005), o professor é peça chave nesse complexo processo. Se não for uma prioridade para o Estado e para a sociedade e sem o envolvimento intrínseco de professores e educandos, a educação prisional não passará de um mero meio de docilidade (FOUCAULT, 2014).

Conforme especificado na introdução, o objetivo geral deste estudo foi compreender a educação prisional de Jovens e Adultos na cidade de Uberlândia no período de 1998 a 2011. O objetivo foi alcançado em parte devido às implicações causadas nessa pesquisa pela pandemia da COVID-19.

Em Caminhos Metodológicos levantamos a hipótese de que a aprovação da LEP 7.210 não resultou em melhorias na educação prisional em Uberlândia, sobretudo até o ano de 1998, data de inauguração do Presídio Jacy de Assis. Em parte, esta hipótese foi confirmada, haja vista não termos encontrado nenhum registro sobre o assunto em trabalhos acadêmicos ou no Jornal Correio.

---

<sup>30</sup> José Datrino (1917-1996), nascido em Cafelândia, no interior paulista, tornou-se *Profeta Gentileza* após uma epifania à véspera do Natal de 1961. Teve a visão do que acreditou ser o fim dos tempos, vendeu todos os bens e virou pregador de rua. Costurou um manto branco, pintou nele dizeres sobre bondade e beleza, deixou a barba crescer e decidiu cruzar o país. Na cidade do Rio de Janeiro deixou seu legado nas paredes e pilastras, cujo seu aforismo mais conhecido é o “gentileza gera gentileza”. Sua arte foi tombada como patrimônio cultural municipal. Disponível em <https://www.revistaprosaversoarte.com/gentileza-gera-gentileza-profeta-gentileza-jose-datrino/>

Outra hipótese aventada pondera que a LEP 7.210 teria sido efetivada na cidade apenas no ano de 2006, com a fundação de duas escolas prisionais. Também em parte, esta hipótese foi confirmada, considerando que apenas depois da fundação das escolas prisionais é que o Estado passou a oferecer educação formalmente aos apenados.

Ainda em Caminhos Metodológicos, queríamos entender como se efetivou e como a sociedade uberlandense na época se organizou para que o direito humano à educação fosse garantido aos apenados.

Ademais, conseguimos levantar, no decorrer da seção II, os estudos em torno do tema, sobretudo em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia. Para cada TCC, Dissertação ou Tese, fizemos uma análise em consonância com o objeto de estudo. Para complementar, analisamos outros estudos que, apesar de não terem *locus* em Uberlândia ou no Estado de Minas Gerais, foram relevantes para compreensão do tema.

Com os objetivos específicos o estudo foi mais bem sucedido. Analisamos o espaço da EJA no cenário educacional brasileiro na seção III, conseguimos elencar a história dessa modalidade de ensino e buscamos compreender a legislação e tratados internacionais a respeito.

A seção IV trouxe diversos autores, que tratam, em maior ou menor grau, sobre a temática das prisões e suas imbricações, ou mesmo nem citam a questão, mas podemos levar a teoria para essa seara. Analisamos Norbert Elias e Jhon Scotson (2000), identificando, dentro do sistema prisional, quais personagens seriam os estabelecidos e quais seriam os *outsiders*, ao mesmo tempo em que aplicamos a teoria de Pierre Bordieu (2004), que discorre sobre o capital pertencente a cada pessoa ou grupo. A noção de capital para Bordieu consiste em capital econômico, cultural, social e simbólico, observáveis no sistema prisional bem como em qualquer outro lugar de convivência humana em grupo.

Mesclamos Elias e Bordieu e percebemos que há um vasto campo para produção científica nesse sentido. Usamos a teoria sobre os “não lugares” de Marc Augé (1994) e incluímos as prisões como um possível não lugar, ao mesmo tempo em que apresentamos a definição para o termo “instituições totais” formulado por Erving Goffman (1987). Citamos um dos mais importantes representantes do marxismo estruturalista francês, Louis Althusser (1985), que estabeleceu os aparelhos ideológicos e repressivos do Estado.

Discorreremos sobre os estudos de Michel Foucault (2014) extraídos de *Vigiar e Punir*, com destaque para o propósito de ordem e docilidade dos indivíduos instalados em instituições como escolas, conventos e prisões. Poderíamos aprofundar na Teoria da Panóptica para entender como o Panóptico se tornou um grande sistema de controle da sociedade, mas este seria um outro caminho de investigação.

Abordamos o pensamento humanista de Onofre (2007, 2011) e de Freire (1986, 1987, 1996, 2005), bem como a concepção foucouthiana de Haroldo Resende (2002), que definiu o sistema prisional como uma “escola do crime”. Foram muito úteis os dados oriundos da pesquisa de Eli Narciso Torres (2019), que analisou as estatísticas referentes à educação prisional disponibilizadas pelo DEPEND/Infopen.

No debate proposto entre ressocialização e reincidência criminal, abordamos a importante pesquisa realizada pelo IPEA/ CNJ (2013) relacionando índices de reincidência criminal e nível de escolarização. Analisamos o posicionamento de Rogério Greco (2015), que atribui à reincidência criminal o caráter de vingança do egresso do sistema prisional contra a sociedade, devido, sobretudo, às privações e humilhações sofridas no cárcere.

Apresentamos a concepção de ressocialização de Valois (2012), juiz de execução penal em Manaus/AM, para ele, a ressocialização se transformou em sinônimo de punição para os apenados pois muitos juízes aumentam a pena dos presos para que eles possam ficar mais aptos ao convívio em sociedade. Aumenta-se a pena, mas também o sofrimento, tudo visando a ressocialização, o que torna o costume um paradoxo. Na estrutura do sistema penitenciário, cada dia a mais configura maior sofrimento, portanto, se o objetivo for ressocializar, melhor pensar em penas restritivas de direitos.

Na seção V pudemos ter uma noção mais ampla das ações que aconteceram no sistema prisional de Uberlândia dentro do recorte temporal do estudo. Começamos apresentando a cidade de Uberlândia, dados históricos, populacional e econômico, além de seus principais pontos turísticos.

Conseguimos perceber de que forma a EJA foi contemplada pelas políticas públicas no município. Utilizamos como fonte documental o Jornal Correio, de onde retiramos grande parte das imagens que ilustram a dissertação. No decorrer da seção, conseguimos muitas informações sobre o anseio da sociedade por mais vagas no sistema prisional, mas não percebemos clamores pela educação prisional. Para que tivéssemos uma percepção melhor sobre esta hipótese, precisaríamos usar os recursos da História Oral, no entanto, com a mudança da metodologia, isso não foi possível e carece de mais investigação.

Rastreamos as notícias inerentes a 16ª Delegacia de Polícia Civil, cuja cadeia foi palco de muitas rebeliões, fugas e assassinatos. O prédio em péssimas condições estruturais e a superlotação das celas fizeram da cadeia pública um lugar de asco de toda sociedade, gerando manifestações diversas pelo fim da unidade policial, transferência de presos ou mesmo pela implosão da construção.

Elencamos os passos que antecederam a construção da Colônia Penal Professor Jacy de Assis, a movimentação política e social para que se efetivasse a primeira grande unidade prisional da cidade.

Da mesma forma, buscamos as informações sobre a construção da Penitenciária Professor Pimenta da Veiga, que significou muito mais uma vitória política do segundo governo do prefeito Zaire Rezende em detrimento aos anseios da população que, de certa forma, era contrária à construção de mais uma grande prisão na cidade.

Apresentamos todas as informações que foram possíveis acessar sobre a instalação das escolas prisionais em Uberlândia. Escola Paulo Freire, situada no Presídio Jacy de Assis e Escola Mário Quintana, localizada na Penitenciária Pimenta da Veiga, ambas inauguradas no ano de 2006. Todos os dados apresentados foram localizados nas reportagens do Jornal Correio ou por meio de conversas informais com professores, diretores e agentes penitenciários que atuavam nas unidades prisionais e nas escolas anexas dentro do recorte temporal.

De modo geral, para que os esclarecimentos acerca do escopo desse estudo fossem aprofundados, seria necessário adentrar nos arquivos do sistema prisional e nos arquivos das escolas prisionais, além de entrevistar os personagens que compuseram a história da educação prisional em Uberlândia entre os anos de 1998 e 2011. Diante das limitações impostas pelas medidas de contenção da COVID-19 e do revés metodológico, não nos restou alternativa, senão, concluir o estudo com as fontes históricas que estavam acessíveis no decorrer das idas e vindas da pandemia.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AGUIAR, Margarida Maria Veras. **Prisão, prisioneiros, rebeliões: a experiência da Colônia Penal Prof. Jacy de Assis**. 2003. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- ADORNO, Sérgio. **A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 3, 1991. <https://doi.org/10.1590/ts.v3i1/2.84813>
- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004
- ALFABETIZAÇÃO e cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. – Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo japonês, 2006.
- ALVES, Yara Elizabeth, **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- AMARAL, Nayara Aparecida do. **A cela de aula e o papel do gestor na construção do projeto político pedagógico voltado para a EJA prisional**. 2015. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- AMORIM-SILVA, K. O. de. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.
- ARAÚJO, Charles Magalhães de. **Entre a grade e a liberdade: desafios e possibilidades da educação para a ressocialização no Presídio Sargento Jorge em Coromandel/MG no período 2018-2019**. 2020.134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Sílvia Danizete Pereira. **A educação profissional de meninas adolescentes em medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro federal de educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte,

2018. [https://doi.org/10.17931/DSG\\_V02\\_art09](https://doi.org/10.17931/DSG_V02_art09)

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENTHAM, J. **O Panóptico**. In: SILVA, T.T. (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BIFANO, Marcelo Rangoni. **Normalização de trabalhos acadêmicos: considerações sobre o impacto ambiental e o consumo responsável**. 2009. Dissertação (Mestrado em Metrologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire?** Brasiliense, 1981

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. **Normas e princípios das Nações Unidas sobre prevenção ao crime e justiça criminal** / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.626**, de 2 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.513**, de 25 de agosto de 1945.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 62.455**, de 22 de março de 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.94**, de 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.245**, de 24 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de execução penal n.º 7.210**, de 11 de julho de 1984.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 11 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP**, de 18 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 1 do CNE/CP** de 18 de fevereiro de 2001

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 03 do CNPCP**, de 11 de março de 2009

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 9 do CNPCP**, de 13 de novembro de 2009

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 2 do CNE/CBE**, de 19 de maio de 2010

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2010**: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. **Recomendação n.º 044** do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 26 de novembro de 2013.

CAMPOS, Thayane Silva. **“Um pueblo sin piernas pero que camina”**: formação de professores na educação de jovens e adultos privados de liberdade. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte: 2014.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: DIFEL, Difusão Editorial S.A, 1990.

CURTE, Judsônia Pereira dos Santos. **A formação profissional e a ressocialização de mulheres privadas de liberdade em complexo penitenciário da região metropolitana de Belo Horizonte: perspectivas de gênero e raça**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2017.

CUSTÓDIO, Glauber César Cruz. **A educação física em “celas de aula”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais**. 169 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. 149f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017

ESPADA LIMA, H. **A micro-História italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jhon L. **Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2a.ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Presença, 1985.

FÉLIX, Ynes da Silva; ALVES, Marianny. **Mulher, estranha e condenada: sobre as imigrantes que cumprem pena privativa de liberdade no Brasil** in Revista Jurídica vol. 04, n°. 49, Curitiba, 2017. pp.285-303

FERREIRA, Vanessa de Souza. **Creches Comunitárias e Democracia Participativa: Novas Perspectivas à Infância Uberlandense (1983-1988)**. 2010. Dissertação (Mestrado Em Educação) -Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FERREIRA, Livia Andrade. **O Trabalho, A Educação e a Cidadania no Sistema Prisional de Uberlândia – MG: Um Estudo Sobre O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**. Monografia do Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010

FERREIRA, Marcelo de Mesquita, **Educação a distância para sistemas prisionais: um estudo sobre viabilidades técnicas de infraestrutura necessária para implementação da educação em rede nas escolas do sistema prisional**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Zilcléia de Oliveira Alves. **O Ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos em Unidade Prisional – A identidade do cárcere**. Monografia de Especialização em Ensino de Artes Visuais apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2015.

FISCHER, R.M. **Cultura e Poder nas Organizações**. In: FLEURY, M.T.L. (Org.). O Círculo do Poder- As Práticas Invisíveis de Sujeição nas Organizações Complexas. São Paulo: Atlas, 1996.p. 65-88.



FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1986

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Palestra de encerramento**. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, p. 121-148, 1993.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989, p. 245.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas - 2ª ed. rev., ampl. e atual.**- Niterói, RJ: Impetus, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Título Original: *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity* Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: Coletivo Sabotagem 2004. Data Publicação Original: 1963

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa. Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. 2005.

\_\_\_\_\_. **A Educação como Direito Humano: a escola na prisão**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. **Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990, p.29-111.

IRELAND, Timothy D. **Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios**. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). Educação em prisões: direito e desafio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

JORNAL CORREIO, Edições diárias dos anos de 1994 a 2011.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Trad. Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, SBHE, Campinas, SP, Ed. Autores Associados n.1, p 01-35, jan.-jun./2001.

JULIÃO, Elionaldo F. **Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. Tese (Doutorado) em Ciências Sociais – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Orientador: José Ignácio Cano Gestoso. 2009.

KOURY, Mauro G.P. **Emoções e sociedade: um passeio na obra de Norbert Elias**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 59, p. 79-98, Editora UFPR. jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.5380/his.v59i2.37034>

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **Problema e Problemática**. In: A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 85-104.

LEAL, Raquel P.; MELARA, Eliane. Rev. **O relato de experiência como prática de letramento na EJA de Florianópolis/SC**. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 141-154, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.14393/REP-2012-20283>

LE GOFF, Jaques. **Documento monumento**. In: História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 462- 476.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A Cella de Aula: Tirando a Pena com Letras. Uma Reflexão sobre o Sentido da Educação nos Presídios**. Dissertação (mestrado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2002.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVIII**. Prefácio de Jacques Revel, Tradução Cyntia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, 272p.

LIMA, William da Silva. **Quatrocentos Contra Um: uma história do Comando Vermelho**. Rio de Janeiro: Labortexto, 2001.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe perspectiva da Educação ao longo da vida?** In: Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo japonês, 2006. 18-37p.

MARTINS, Éder. GUERRA, Tiago Cavalcante. **MOBRAL, Tecocratas e Educadores**. In Revista Cantareira, edição 29, jul. a dez. de 2018

MIRANDA, Camila Maximiano. **O Estado e as políticas de qualificação profissional implantadas no sistema prisional**. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008

MÓL, Márcio José Ladeira. **A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé em Minas Gerais**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

MORAES, Pedro. R. B. **Punição, encarceramento e construção da identidade profissional entre agentes penitenciários**. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOURA, Lorena Castro de. **A educação de jovens e adultos no sistema prisional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Centro Universitário de Formiga-UNIFOR, Formiga, 2018.

NORA, Pierre. **Entre memória e história – a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo, 1993, n.10. p.7-28.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos na penitenciária de Uberlândia (MG)**. Educ. Pesq. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000017>

OLIVEIRA, Leticia Borges de: **A Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva das Campanhas de Alfabetização**. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2 FORUM DE EJA DO TRIÂNGULO MINEIRO E PONTAL DO TRIÂNGULO, 2008, Uberlândia, ISBN 978-85-7078-181-9, Universidade Federal de Uberlândia.

ONOFRE, Elenice M. C. **O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, pp. 271-297, jul.-dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola da Prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado**. in: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). Educação Escolar Entre as Grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira: **Educação Popular e Educação de Adultos**. Contribuição da História da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Antônio. **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. <https://doi.org/10.14393/REP-2011-20214>

PEREIRA, Isabel Regina de Souza. **Humanização do espaço carcerário: uma análise das**

**políticas públicas para oferta de trabalho e a educação no sistema prisional de Minas Gerais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, da F) - Universidade Federal de Minas Gerais.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** BH: Autêntica, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 8ªed.1993.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo.** Dissertação, Faculdade de Educação, USP, 2001.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Alfabetização: políticas públicas de jovens e adultos.** Brasília, DF; SESI, 2003.

REIS, V. S. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores.** 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RESENDE, Selmo Haroldo. **Vidas condenadas: o educacional na prisão.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. São Paulo, 2002.

REVISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR. Rachel Pantalena Leal e Eliane Melara. **O relato de experiência como prática de letramento na EJA de Florianópolis/SC.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012 – Anual. jan. a dez. 2012. ISSN 1678-5622.

ROCHA, J.G., SOUSA, G.M., SANTOS, S.M. **Diálogos entre a História Oral e a Teoria de Bakhtin.** In: ALMEIDA, Maria Z.C.M de; CAMARGO, Kênia G.F (org.). Educação & Memórias: Narrativas e Oralidades. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 231-245.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educ. rev. [online]. 2007, n.29, pp.29-45. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Jussara Resende Costa. **Políticas Públicas de Educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social.** 2009. 156 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Lucineide Ferreira dos. **Trabalho, renda e qualificação profissional: principais ferramentas para a ressocialização de detentos no estado de Minas Gerais (2006-2012).**

2015. 81 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015

SANTOS, Silvio dos. **A Educação Escolar na Prisão Sob a Ótica de Detentos**. IN: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). **Educação Escolar Entre as Grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.93-109.

SANTOS, Thalita Mara dos. **Os sujeitos egressos prisionais: o retorno à liberdade e a (re) inserção social**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, Sônia Maria dos, LIMA, Michelle Castro. **Fontes orais para a historiografia da alfabetização**. IN: ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. IN: História da Alfabetização e suas Fontes. Uberlândia: EDUFU. 2018, p.77-88.

SARTORI, Anderson. **Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos** in: LAFFIN, M.H.L.F. (Org.). Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013.

SILVA, Camila Maximiano Miranda. **Trabalho e política de qualificação profissional do sistema Prisional: um estudo contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACS) de Ituiutaba e Itaúna/MG**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da Educação de Adolescentes e Adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturno em Uberlândia-MG (1947-1963)** 2015. 140 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, Maria Cristina da. **A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Nayara Aparecida do Amaral. **A cela de aula e o papel do gestor na construção do projeto político pedagógico voltado para a EJA prisional**. Monografias do Cursos de Especialização do Programa de Pós-graduação em Gestão Escolar, UFMG, Belo Horizonte, 2015

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e**

**desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUSA, Klênio Antônio. **Salas/celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional.** 2011.111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e Legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos de 1970-1980,** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife-PE, 2016.

SÜSSEKIND, Elizabeth. **Estratégias de Sobrevivência e de Convivência nas Prisões do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019.

UNESCO. **Conferência internacional sobre a educação de adultos.** Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos/Agenda para o Futuro da Educação de Adultos.** In: Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: Micro-História.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VALE, Alessandra dos Santos. **A cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC. 2012.** Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei.

VALE, José Misael Ferreira do. **Uma aposta no professor.** In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. (org.). Educação de Jovens e adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas. 1.ed. Bauru: Canal 6, 2008. p. 13-57.

VALOIS, Luís Carlos. **Conflito entre Ressocialização e Princípio da Legalidade Penal.** Dissertação (Mestrado em Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZINHO, Flavia Cristina. **A importância da Construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Prisional.** Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de

Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

### Endereços eletrônicos

**A EMANCIPAÇÃO EM SARTRE, ADORNO E RANCIÈRE** em <[https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1456150541.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456150541.pdf)>. Acesso em 20 de jan. de 2021.

**A INEFICIÊNCIA DO MOBREAL** em <<http://www.fgv.br/cpd/doc/busca/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobreal>>. Acesso em 31 de out. de 2019.

**A REALIDADE CARCERÁRIA DO BRASIL EM NÚMEROS** em <<http://www.justificando.com/2018/07/02/realidade-carceraria-do-brasil-em-numeros/>> Acesso em 29 de agosto de 2020

BOVER, Patrícia D.; FRIEDLÄNDER, Maria R.; SANNA, Maria C. **Andragogia na saúde: estudo bibliométrico**. <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=127718940020](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127718940020)>, 2011. Acesso em 29 de out. de 2019.

**CF DE 1997 SOBRE PRISÕES NO PAÍS COMPLETA 20 ANOS** em

<<https://carceraria.org.br/igreja-em-saida/cf-de-1997-sobre-prisoos-no-pais-completa-20-anos>> Acesso em 20 de jan. de 2021.

**COMBATE E PREVENÇÃO À TORTURA** em <<https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-tortura>> Acesso em 20 de jan. de 2021.

**CONFERÊNCIAS Internacionais de Educação de Adultos**, disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-adultos-confitea/>>. Acesso em 31 de out. de 2019.

CROSSELLI, Luis Eduardo. **Vigiar e Punir**. 2009, disponível em: <[https://www.ibccrim.org.br/revista\\_liberdades\\_artigo/19-RESENHA](https://www.ibccrim.org.br/revista_liberdades_artigo/19-RESENHA)>. Acesso em 25 de out. 2020.

**DELEGACIA DE PLANTÃO FUNCIONA EM NOVO ENDEREÇO**, disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/03/delegacia-de-plantao-funciona-em-novo-endereco-em-uberlandia-mg.html>>. Acesso em 01 de mar. de 2021

**DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO DO BRASIL**, disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjU3Y2RjNjctODQzMm00YTE4LWUwMDAtZDIzNWQ5YmIzMzk1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>>. Acesso em 03 de mar. 2021.

**EDUCAÇÃO EM PRISÕES**, Timothy D. Ireland (Org.), disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2725>> Acesso em: 29 de set. de 2019.

**ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, Sérgio Haddad; Maria Clara Di Pierro, disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007) > Acesso em 12 de jan. de 2021.

**JULIÃO**, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Anais. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/resumo-abstract\\_elionaldo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/resumo-abstract_elionaldo.pdf)>. Acesso em: 25 de set. 2020.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** em <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>> Acesso em 31 de out. de 2019.

**MOBRAL, FRACASSO DO BRASIL GRANDE** em < <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp-606613#:~:text=O%20Mobral%20durou%2015%20anos,%C3%ADndice%20de%20analfabetismo%20no%20Pa%C3%ADs.>> Acesso em 28 de ago. de 2019

**MORRE WILLIAM 'PROFESSOR', UM DOS FUNDADORES DA MAIOR FACÇÃO CRIMINOSA DO RIO** em <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/morre-william-professor-um-dos-fundadores-da-maior-faccao-criminosa-do-rio-23848272.html>> Acesso em 03 de abr. de 2021.

**NETO**, Paschoal de Angelis. **Crítica à aplicação da lei de execução penal no Brasil**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5816, 4 jun. 2019. Disponível em: <[HTTPS://jus.com.br/artigod/73105](https://jus.com.br/artigod/73105)>. Acesso em: 25 de set. 2019.

**ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos** em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> > Acesso em 31 de out. de 2019.

**PESSIONE**, Vany Leston. **A Prisão Em Um Ensaio (Sócio) Lógico**. In: III Congresso Internacional de Ciências Criminais, 2012, Porto Alegre. < <https://editora.pucrs.br/anais/cienciascriminais/III.html> >. Acesso em 03 de mar. 2021.

**PMEA**. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/pmea/> >. Acesso em 31 de out. de 2019.

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/11522-programa-brasil-alfabetizado-pba>> Acesso em 31 de out. de 2019.

**QUANDO A POLÍTICA DA TOLERÂNCIA ZERO DEIXA DE SER UM SIMPLES DISCURSO**. Disponível em < <https://lizarodrigues.jusbrasil.com.br/artigos/193826083/quando-a-politica-da-tolerancia-zero-deixa-de-ser-um-simples-discurso> > Acesso em 20 de jan. de 2019.



**REBELIÃO em Uberlândia. Globo, Uberlândia** 21 de jan. de 2005, Disponível em <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,MUL558368-10406,00-REBELIAO+EM+UBERLANDIA.html>>. Acesso em 31 de out. de 2019.

**REGRAS Mínimas para o Tratamento dos Reclusos.** Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>> Acesso em 31 de out. de 2019.

**REINCIDÊNCIA CRIMINAL NO BRASIL.** Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/um-em-cada-quatro-condenados-reincide-no-crime-aponta-pesquisa/>> Acesso em 31/10/2019.

**SOMENTE 8% DOS PRESOS VÃO À ESCOLA.** Disponível em <<https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/121924573/somente-8-dos-presos-no-brasil-va-o-a-escola-revela-pesquisa?ref=serp>> Acesso em 18/02/2021

**ORGANIZAÇÃO PENITENCIÁRIA E OS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS NO BRASIL.** Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/organizacao-penitenciaria-e-os-tipos-de-estabelecimentos-prisionais-no-brasil/>> Acesso em 21 de janeiro de 2021.

**RANKING DO SANEAMENTO INSTITUTO TRATA BRASIL.** Disponível em: <<https://tratabrasil.org.br/ranking-do-saneamento-2021/>>. Acesso em 21 de jun. de 2021

**PIB DE UBERLÂNDIA.** Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?t=pib-por-municipio&c=3170206>>. Acesso em 18 de set. de 2019.

**Prédio da Delegacia de Uberlândia (MG) está em ruína e ameaça segurança da cidade,** TAVARES, Renata. UOL, 2011. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/06/16/predio-da-delegacia-de-uberlandia-mg-esta-em-ruina-e-ameaca-seguranca-da-cidade.htm>>. Acesso em 29 de out. de 2019.

**TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UBERLÂNDIA.** Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>> . Acesso em 18 de set. de 2019.

**UNESCO. Declaração universal dos direitos humanos.** Resolução 217 A (III) de 10 dez. 1948. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 27 set. 2019.