



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

DONEVES FERNANDES DANTAS

LEITURA CRÍTICA: UM CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

CAJAZEIRAS

2018

DONEVES FERNENDES DANTAS

LEITURA CRÍTICA: UM CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Formação de Professores (UFCG-CFP) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Olegário

Área de Concentração: Linguagem e Educação

CAJAZEIRAS

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

D192l Dantas, Doneves Fernandes.
Leitura crítica: um caminho para a ressocialização / Doneves Fernandes Dantas. - Cajazeiras, 2018.
229f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Sistema prisional. 2. Ressocialização. 3. Cadeia. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Leitura crítica. 6. Escola prisional. I. Olegário Maria da Luz. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 343.845:374.7(043.3)

DONEVES FERNANDES DANTAS

LEITURA CRÍTICA: UM CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

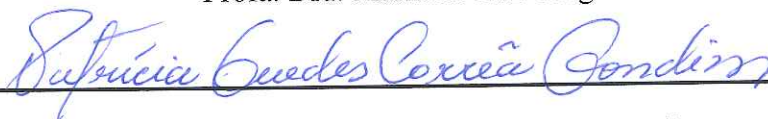
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Luz Olegário

Aprovada em: 22 /02 /2018

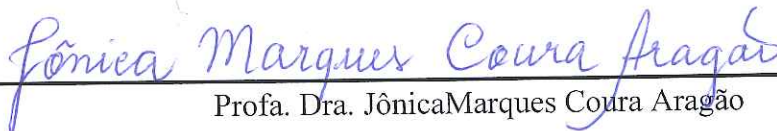
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Luz Olegário



Profa. Dra. Patrícia Guedes Corrêa Gondim



Profa. Dra. Jônica Marques Coura Aragão

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

Dedico à Deus por me oportunizar realizar mais esta conquista em minha vida e me dá todas as condições necessárias para concretizar este sonho.

▪

AGRADECIMENTOS

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

A Maria da Luz Olegário, minha orientadora, exemplo de profissional que com carinho me ajudou a realizar esta pesquisa e alcançar este tão almejado título acadêmico, compartilhando seus conhecimentos e não permitindo que eu interrompesse o processo, mesmo diante os vendavais. Quando ‘crescer’, eu quero ser como você!!!

Ao meu coordenador de curso Oirejes, grande exemplo em sala de aula e de combatividade, que sempre me incentivou a bater a asas e voar. Te amo e será sempre meu ídolo na academia!!!

Aos professores participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante e esperado.

Á minha mãe pelo apoio e aos meus filhos pela compreensão.

Aos professores, funcionários e colegas do Curso pela solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades. Vocês estarão para sempre em minha memória.

A todos que de uma maneira ou de outra me apoiaram e me incentivaram a conquistar este título

“Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”

(FREIRE, 1969, p. 27).

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”

(Mário Vargas Llosa).

DANTAS, Doneves Fernandes. **Leitura Crítica: um caminho para a ressocialização** / Cajazeiras-PB, 2018. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, UFCG-CFP.

RESUMO

O aumento significativo da criminalidade e do nível de encarceramento do sistema penal brasileiro tem levado estudiosos, governo e a sociedade civil a refletirem sobre estratégias que revertam este quadro de grande fragilidade. A legislação penal prevê como alternativas de ressocialização e combate a reincidência: o trabalho e a educação. A escola prisional através da mediação pedagógica do ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se num espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação de uma leitura crítica capaz de ajudar na reinserção social dos apenados. Nesta perspectiva foi dado início a esta pesquisa com o objetivo geral descrever como as aulas de linguagem, da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe (SJRP) - PB, vem sendo desenvolvidas e suas possíveis contribuições para a construção de competências relativas à leitura crítica direcionada à reinserção social dos presos buscando responder ao problema de pesquisa inicial que foi investigar dentro de um cenário educacional intramuros se e como aulas de linguagem ministradas nas instituições carcerárias poderiam promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização dos apenados? Nossa hipótese foi que dentro do currículo de Língua Portuguesa a leitura crítica poderia auxiliar no processo de ressocialização. Justifica-se a realização deste estudo o desejo de investigar essa realidade que apresenta características e especificidades próprias, trazendo à luz os efeitos da leitura crítica em prol da reinserção social dos apenados. Baseando-se teoricamente nas tendências moderna da Política Pública educacional de Jovens e adultos implantada nas escolas prisionais aliada aos conceitos centrais da pedagogia freireana e das áreas de leitura e letramento crítico far-se-á uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e o incentivo à leitura neste ambiente educacional usando como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio de observações sistemáticas das aulas de leitura, conversas informais e entrevistas não estruturadas. Os resultados obtidos apontam para deficiência na formação leitora crítica dos sujeitos envolvidos decorrente de uma prática pedagógica tradicional que prioriza o ensino de leitura como mera decodificação de letras e frases, sem instigar a leitura crítica por parte do educando, constituindo um óbice a ressocialização criminal, muito embora os apenados vejam a educação prisional como um instrumento fundamental na sua reinserção social, atendendo às expectativas de melhoria das condições de vida por ocasião de sua volta a sociedade e contribuindo para melhorar as expectativas com relação à empregabilidade, o que denota urgência na efetivação de políticas públicas que contribuam na formação docente em prol da desenvolvimento da formação leitora crítica.

Palavras-chave: Sistema Penal. Cadeia. Educação de Jovens e Adultos. Leitura crítica. Ressocialização.

DANTAS, Doneves Fernandes. **Critical Reading: a path to resocialization** / Cajazeiras - PB, 2018. Dissertation (Master degree) - Professional Master's in Literature, UFCG-CFP

ABSTRACT

The significant increase in crime and the level of imprisonment of the Brazilian penal system has led scholars, the government and civil society to reflect on strategies that reverse this extremely fragile situation. Criminal legislation provides for alternatives to resocialization and combating recidivism: education and work. The prison school through pedagogical mediation of Portuguese language teaching can be a space for excellence in learning, valuing and consolidating a critical reading that can help in the social reintegration of the victims. In this perspective, this research was started with the general objective of describing how the language classes of the. (PB) have been developed and their possible contributions to the construction of competences related to reading directed towards the social reintegration of prisoners. It is justified to carry out this study the desire to investigate this reality that presents its own characteristics and specificities, bringing to light the effects of the critical reading in favor of the social reintegration of the victims. Based theoretically on the modern trends of the Public Educational Policy of Young and adult implanted in the prison schools allied to the central concepts of Freirean pedagogy and of the areas of reading and critical literacy will be made a reflection on the pedagogical practices and the incentive to the reading in this educational environment using as methodology the qualitative research of an ethnographic nature, with support in a bibliographical research. Data were collected through systematic observations of reading classes, informal conversations and structured questionnaires. The results obtained point to a deficiency in the reading training of the subjects involved, due to a traditional pedagogical practice that prioritizes reading teaching as a mere decoding of letters and phrases, without instigating the critical reading by the learner, constituting an obstacle to criminal resocialization, much although the prisoners see prison education as a fundamental instrument in their social reintegration, taking into account the expectations of improving living conditions at the time of their return to society and contributing to improve expectations regarding employability, which indicates urgency in the implementation of public policies that contribute to teacher education for the development of critical reading training.

Keywords: Criminal system. Jail. Youth and Adult Education. Critical reading. Ressocialization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEEBEJAS	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos.
CFB	Constituição Federal Brasileira.
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CV	Comando Vermelho
CNE/ CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPC	Conselho Nacional de Políticas Criminais
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPB	Código Penal Brasileiro
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDN	Família do Norte
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICP	Internacional Center for Prison Studies/ Centro Internacional de Estudos Penitenciários
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Sistema Nacional de Informações Penitenciárias

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execução Penal
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MJ	Ministério da Justiça
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Primeiro Comando da Capital
PEE	Plano Estadual de Educação
PEESP	Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMEDH	Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMTR	Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNODC	Escritório das Nações Unidas Contra Drogas e Crimes

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
2.O PERCURSO DA PESQUISA.....	20
2.1 Caracterização da Pesquisa	20
2.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	22
2.3 Campo Empírico	25
2.4 Processo de Coleta de Dados	28
3. A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO.....	31
3.1 O Apenado e o Sistema Prisional Brasileiro	31
3.2 A Educação como Política Pública de Execução Penal em Prol da Ressocialização dos Presos	40
3.3 A Educação como um Direito Humano Fundamental dos Aprisionados.....	50
3.4 Aspectos Históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	58
3.5 A Educação de Jovens e Adultos Encarcerados	63
3.6 Políticas Curriculares nas Escolas Prisionais	69
3.7 Os Bastidores da Educação Prisional.....	80
4. O CAMINHO E OS REFLEXOS DA LEITURA CRÍTICA.....	91
4.1 Problematizando o conceito de Leitura?	91
4.2 Níveis de Leitura dos Brasileiros	93
4.3 Escola: Aparelho Ideológico do Estado ou Espaço de Transformação Social.....	97
4.4 A Ação Escolar de Formar Leitores Críticos	103
4.4.1 Leitura Crítica: Reformulando Conceitos	112
5. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CADEIA DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE-PB.....	118
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
7.REFERÊNCIAS.....	153
8.APÊNDICES	164
8.1 Apêndice I: Entrevista com o Professor de Língua Portuguesa	164
8.2 Apêndice II: Entrevista com os alunos-apenados	166
8.3 Apêndice III: Proposta de Intervenção Pedagógica com o Gênero Charge...168	
9. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM GÊNERO CHARGE...176	

INTRODUÇÃO

O aumento significativo da criminalidade e do nível de encarceramento do sistema penal brasileiro, nos últimos anos, tem levado estudiosos, governo e a sociedade civil a refletirem sobre estratégias que revertam este quadro de fragilidade e seletividade.

Conforme o Sistema Nacional de Informações Penitenciárias – (INFOPEN), nos últimos anos em diversos países da América Latina, dentre eles o Brasil, está apresentando altas taxas de criminalidade e consequente aumento da população presidiária, possuindo em 2014 uma massa carcerária de 622,202 mil pessoas espalhadas pelas 27 unidades da federação (BRASIL, 2014).

O número coloca o país em quarto lugar entre as nações com a maior quantidade de encarcerados no mundo. Segundo o Ministério da Justiça, o déficit prisional é de 240 mil vagas. 55% (cinquenta e cinco por cento) dos presidiários são jovens tem entre 18 e 29 anos, 61, 6% (sessenta e um vírgula seis por cento) são negros, 75,08% (setenta e cinco vírgula zero oito por cento) tem até o Ensino Fundamental completo, 40% (quarenta por cento) são provisórios, (BRASIL, 2014). Paralelo a este quadro, observa-se crescente sucateamento do sistema prisional onde os direitos humanos são simplesmente violados, observa-se altos índices de reincidência (70% a 80%) encarceramento preferencial da população miserável e das minorias e os apenados, em sua grande maioria, sendo excluídos de direitos sociais relevantes (BRASIL, 2014).

Muito se discute sobre medidas que devem ser tomadas para enfrentar este problema e, ao mesmo tempo, melhorar a segurança da sociedade, entretanto prevalece à opinião sobre a necessidade de aumentar a repressão no combate ao crime, o agravamento de penas, a ampliação da polícia ostensiva nas ruas e a construção de novos de presídios de segurança máxima.

A sociedade influenciada pela mídia, afligida pela violência e pelo medo, protesta pelo afastamento dos autores da violência do convívio social, todavia esquece que depois do cumprimento da pena, o autor do delito (s) voltará à liberdade. As condições desumanas de encarceramento a que foi submetido, a repulsa preconceituosa contra o ex-presidiário negando-lhe uma oportunidade de trabalho e convívio social, precários investimentos em políticas públicas de

reabilitação social, entre outros fatores, provavelmente o levará a reincidir, ou seja, praticar um novo delito.

Diante do caos que se encontra o sistema carcerário brasileiro, logo se infere que o Estado não prioriza a ressocialização dos presos como uma política de Estado imprescindível para a manutenção da ordem social e da legalidade e se vale da simples condição de enclausuramento para conter o ímpeto criminoso.

No entanto, esta medida coercitiva revela-se frágil e impotente diante dos elevados índices de reincidência criminal que chega a oscilar entre 70% a 80 %, segundo dados da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Penitenciário de 2008 (BRASIL, 2008). Outro fator significativo para esta realidade é que o próprio sistema carcerário acabou contribuindo, ao longo do tempo, para o surgimento de várias sociedades paralelas dentro das prisões: as facções, que comandam o tráfico de drogas de dentro do cárcere e funcionam como uma universidade do crime, levando os presos a se aperfeiçoarem na prática delituosa, o que contribui pra permanência no mundo do crime.

A condição financeira para se criar novos presídios dificilmente será suficiente para suprir a crescente demanda da criminalidade, pois o sistema prisional não pode atender as deficiências da estagnação do ensino, da saúde e da preservação dos demais direitos essenciais ao indivíduo que trazem como consequência o aumento da violência e do encarceramento. Daí emerge a necessidade de se direcionar para o apenado enquanto ser humano e cidadão, detentor de diversos direitos não alcançados pela pena, em busca de uma mudança pessoal, em prol de uma nova vida, cabendo ao Estado investir em políticas públicas de reabilitação social.

Nossa atual legislação, a Lei de Execução Penal – LEP (1984), prevê o trabalho e a educação como mecanismos de ressocialização. Esta compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Entretanto, a assistência educacional nos presídios enfrenta, no Brasil, uma situação de invisibilidade, muito embora todo um aparato legal já venha se constituindo para embasar esta prática pedagógica e a sua oferta já se encontre em quase todas as unidades da Federação, mesmo de forma precária e limitada tanto do ponto de vista material (infraestrutura) quanto pedagógico, sem institucionalização na rede de ensino, como prevê a LEP.

Através do contato laboral diretamente com os apenados nas diversas penitenciárias trabalhadas como agente penitenciária, observamos a precariedade das instituições carcerárias no que se refere à introdução de políticas públicas voltadas a inserção social dos apenados, principalmente relativa à educação, que se apresenta mais como uma educação compensatória voltada à alienação, que emancipatória direcionada à libertação, onde o interesse em frequentar as aulas se limita a outros ensejos diferentes da ressocialização, e, diante deste quadro nasceu o interesse por este estudo .

Ao revisarmos o tema e a legislação pertinente, identificamos, portanto, que a questão penitenciária nacional não carece de legislação que ampare alternativas de ressocialização principalmente via educação, nem de boas intenções legais, o que realmente se necessita é colocar estas opções em prática e de maneira eficiente.

Compreendendo a educação como o único processo capaz de transformar vidas e o ato de educar como o ato de criar espaços para que o educando empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário mesmo com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo, portanto, capaz de atender aos objetivos da ressocialização.

E como a leitura permeia todo processo educativo e está presente em todos os espaços socioculturais, ela adquire um significado primordial para o desenvolvimento cultural, social, econômico e intelectual do indivíduo, cabendo à escola prisional, através da mediação pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, constituir-se num espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da formação leitora do apenado capaz de ajudar na reinserção social dos apenados.

O nível de leitura do estudante brasileiro da escola comum é bastante elementar, segundo algumas pesquisas: Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) - uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE, bem como dados do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que serão apresentados no corpo deste trabalho, entretanto não foram encontrados pesquisas relativa ao nível de leitura dos apenados brasileiros, o que leva a inferir que deve ser bastante elementar se

comparado ao nível de leitura dos alunos extramuros devidos as adversidades maiores que se encontra a escola carcerária.

É por este motivo que os caminhos a serem percorridos para a constituição de sujeitos leitores devem ultrapassar a mera decodificação de palavras e frases a fim de encontrar todos os sentidos, implícitos e explícitos, possíveis que o texto proporciona, abrindo espaço para reflexão, a crítica e ação e assim reverter este quadro.

Logo, cabe a escola, como espaço privilegiado para desenvolvimento da competência leitora e instituição responsável por esta prerrogativa, atuar de forma operante e eficiente nesta tarefa, principalmente a escola do cárcere que possui um objetivo a mais que a escola extramuros.

Mas, ao contrário do que é almejado, observam-se no âmbito da instituição escolar, principalmente nas aulas de linguagem, práticas de leitura superficiais, destituídas de sentido, desmotivadoras e perversas, segundo Kleiman (2004), privando o indivíduo de dominar verdadeiramente sua língua materna dentro de um contexto social.

A falta de habilidade leitora leva a redução de uma participação social mais efetiva, seja no mercado de trabalho ou em outras esferas da vida do cidadão, gerando desigualdade social e econômica que pode levar a violência e à criminalidade. Portanto, tal assunto deve ser debatido em busca de soluções plausíveis que trabalhem essa deficiência leitora, que enseja mais que um problema educacional, ao mesmo tempo um problema social e cultural.

A formação leitora crítica é o caminho que possibilita a cidadania, a reflexividade e uma atitude consciente diante da vida capaz de contribuir para a libertação e transformação pessoal vindo ao encontro de um dos objetivos da pena criminal, qual seja, a ressocialização.

A compreensão leitora, num contexto que considera a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, é concebida como um diálogo estabelecido pelo leitor com o texto e com o autor em diferentes níveis e dimensões, refletindo acerca de seus significados e fazendo uma ponte com outros textos e com experiências pessoais, apreendendo o verdadeiro discurso que veicula no texto e, assim, tornando a leitura um instrumento de formação num sentido amplo que vai além da simples aquisição de conteúdos escolares e que passará a refletir em mudanças pessoais e sociais. Aqui reside a grande contribuição que a leitura crítica

poderá promover nos educandos, principalmente nos alunos apenados que poderão ser a partir desta, estimulados em vistas a sua reinserção social.

Assim nos engajamos a investigar dentro de um cenário educacional intramuros se e como aulas de linguagem ministradas nas instituições carcerárias podem promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização dos apenados? Nossa hipótese é que dentro do currículo de Língua Portuguesa a leitura crítica pode auxiliar no processo de ressocialização. Por que? Porque ela expande os limites do próprio conhecimento, ajuda na formação cidadã, faz o aluno se ver como parte de um contexto histórico, social e cultural do qual influencia e é influenciado, implica no desemudecimento dos apenados, fazendo-os ver o que há por trás dos discursos que entrelaçam a sociedade, promovendo mudanças internas e externas, logo, se direcionada pelo atuar pedagógico pode ajuda-los na Ressocialização.

Por isso nos propomos a empreender esta pesquisa com o objetivo geral de descrever como as aulas de linguagem, da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe (SJRP) - PB, vem sendo desenvolvidas e suas possíveis contribuições para a construção de competências relativas à leitura crítica direcionada à reinserção social dos presos.

Como objetivos específicos temos: descrever a metodologia usada nas aulas de linguagem da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe-PB; identificar o perfil do aluno-apenado quanto ao nível de leitura da competência leitora; reconhecer a leitura crítica como um objeto de ação pedagógica capaz de ajudar na formação humana e social do cidadão capacitando-o a conquistar autonomia na tomada de decisões; destacar como a leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa podem oferecer aos reeducandos a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e socioculturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora em prol do processo de ressocialização penal.

Em decorrência destes objetivos, acirramos o debate sobre este tema específico - leitura crítica - dentro do currículo de língua portuguesa da EJA, modalidade de ensino ofertada nos presídios, almejando fazer uma ponte deste componente curricular com a ressocialização e identificando uma possível contribuição deste tipo de leitura na reinserção social dos alunos apenados.

Para tanto, tomamos como base teórica à legislação educacional. A citar a Constituição Federal (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alguns regulamentos e diretrizes nacionais que regem a educação prisional e a

política pública educacional de jovens e adultos aliando aos conceitos centrais da leitura crítica presente na pedagogia freireana e nas áreas de leitura. As contribuições de Freire, Gramsci, Altusser, Orlandi, Martins, Learner, Silva, Travaglia, e muitos outros teóricos serão expostas no corpo desta dissertação para embasar nossa tese, a fim de instigar a discussão sobre este tema um tanto invisível no cenário acadêmico e tão emergente de olhares e possíveis propostas de caminhos que auxiliem a mudar este quadro caótico que é o sistema carcerário brasileiro. Que novas pesquisas sejam fomentadas e realizadas e, que futuramente um corpo teórico seja disponibilizado e trabalhado na formação dos educadores que atuam nas prisões, razão que justifica este estudo.

Para atender os objetivos propostos iniciamos uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo cujo *lôcus* foi a escola prisional da instituição supracitada sob a administração direta do estado da Paraíba, que abriga atualmente: 50 (cinquenta) presos reclusos: 34 no regime fechado, 8 no semiaberto e 8 no aberto. A escola carcerária que oferece o ensino fundamental e médio funciona na modalidade de educação de jovens e adultos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 09 (nove) alunos do ensino fundamental da instituição e a professora de Língua Portuguesa. Os dados foram coletados por meio de questionários estruturados, conversas informais e observações sistemáticas das aulas de leitura. As análises dos resultados apresentadas foram justificadas pelas posições dos teóricos que discorrem sobre a legislação penal, educacional, política pública educacional e sobre a leitura crítica, aqui discutidas. Os resultados finais servirão de contribuição para a compreensão do ato de ler na transformação pessoal e social.

E por fim escolhemos a Charge como base de nossa proposta de intervenção pedagógica por ser um gênero textual discursivo que traz implícito uma crítica contundente ligada a temporalidade, instigando a criticidade de forma extraordinária através da ironia e da sátira; por entendermos que este gênero textual é apto ao questionamento da condição de aprisionamento, estimula a mudança de vida e incorporação de novos valores sociais capazes de envolver o aluno e provocar nele o desejo por uma vida longe do crime.

Considerando os objetivos da pesquisa, a dissertação seguiu o plano organizacional: além desta introdução, o capítulo da metodologia, dois capítulos com os aportes teóricos, o capítulo da análise dos dados, as conclusões e referências.

Na Introdução fizemos uma apresentação do problema de pesquisa, traçando a importância do tema, os questionamentos que afligem e motivam a exploração desta pesquisa e os objetivos a serem alcançados nesta investigação.

No primeiro capítulo intitulado: O percurso da pesquisa, relatamos o percurso metodológico da pesquisa, as contribuições do método e dificuldades surgidas na coleta e na análise dos dados. Assim, classificamos a pesquisa como de abordagem qualitativa tipo etnográfica, uma vez que a base para análise dos dados está pautada na interpretação (MOREIRA e CALEFFE, 2008) e a etnografia em educação envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, o que torna-se apropriado para o objeto de estudo em tela. Nele, apresentamos, ainda, considerações sobre o contexto de geração dos dados, a caracterização da pesquisa e dos sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta e o processo de coleta dos dados.

No segundo capítulo, intitulado A educação no Sistema Carcerário Brasileiro, apresentamos alguns aspectos da revisão bibliográfica sobre o apenado e o sistema prisional brasileiro, a educação como política pública de execução penal em prol da ressocialização dos presos e como um direito humano fundamental dos aprisionados, os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a EJA dos encarcerados e as políticas curriculares nas escolas prisionais.

No terceiro Capítulo, intitulado: O caminho e os reflexos da leitura crítica, problematizamos o conceito de leitura, exibindo alguns dados sobre os níveis de leitura dos brasileiros, questionamos a respeito de a escola ser um aparelho ideológico do Estado ou um espaço de transformação social, e por fim adentramos no tema - leitura crítica - e as contribuições que esta traz para o sujeito-leitor, a ação escolar de formar leitores críticos e a importância da mediação Pedagógica.

No quarto Capítulo intitulado: A formação do leitor crítico nas aulas de Língua Portuguesa da cadeia de SJRP, apresentamos as concepções levantadas dos sujeitos da pesquisa e a análise interpretativa dessas percepções, pontuando-as com a teoria selecionada.

E ao final, nas Considerações finais, tentamos responder o problema norteador dessa investigação e procuramos, dessa forma, deixar algum subsídio para o enriquecimento e o desenvolvimento da instrumentação da leitura reflexiva como prática diária em nossas instituições penais em prol da ressocialização dos

apenados e assim contribuimos para o âmbito da pesquisa no contexto da Educação de Jovens e Adultos Encarcerados.

Em seguida, exibimos: as Referências, os apêndices dos instrumentos de coleta que deram suporte a pesquisa de campo e uma proposta de letramento pedagógico respaldada na leitura crítica com uso de Charges, delineado a partir dos resultados encontrados, adaptando a metodologia de ensino às especificidades do cárcere pesquisado e coerente com o perfil de conhecimento linguístico da turma.

2 O PERCURSO DA PESQUISA

O objetivo desse capítulo é descrever o caminho metodológico percorrido para fundamentar a pesquisa realizada acerca da educação prisional da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe-PB.

2.1 Caracterização da pesquisa

No presente trabalho foi desenvolvida uma investigação etnográfica de cunho qualitativa por ser a mais apropriada a trabalhar com o tema abordado. Ela favorece a apreensão da posição crítico-reflexiva do professor diante de sua própria prática docente, possibilitando-lhe a verbalização de sua ação pedagógica cotidiana, como também torna possível o posicionamento direto dos alunos de forma espontânea e reflexiva acerca do objeto de estudo, facilitando a análise sobre a leitura crítica, cujo conceito amplo, impossibilitaria uma pesquisa estague de cunho quantitativo.

A pesquisa de abordagem qualitativa prioriza a interpretação do evento ou fato pesquisado levando em consideração as percepções subjetivas tanto do pesquisador como do pesquisado baseando-se numa corrente teórica de fundamentação. Segundo Triviños (1998) nesta abordagem o pesquisador, além de ser um sujeito participante, é também um sujeito intelectual ativo no curso da investigação.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa "descrição cultural". Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Existem duas perspectivas teóricas para estudar a educação com base na etnografia:

- 1ª) Ecologia cultural - o etnógrafo volta-se para um grupo específico e seleciona a teoria cultural que dê suporte para explorar o comportamento, as ações ou origens do analfabeto ou recursos do grupo ou comunidade;

2ª) Etnografia da comunicação - o pesquisador se detém na compreensão do fenômeno “alfabetização” para um grupo específico. O etnógrafo centralizará sua atenção nas ações e interações entre os membros do grupo, tanto interna como externamente a este. [...] Este utiliza a Cultura como orientação conceitual, a base teórica como abordagem do estudo do cotidiano do grupo e estabelece limites que servem para formulação das questões, planejamento de métodos e técnicas de coleta e análise de dados (ENGERS, 1994, p. 68).

Como o ambiente de pesquisa – escola prisional - está inserido numa cultura específica: a carcerária, optou-se pela Ecologia Cultural como referência metodológica, o que deu um caráter interativo à investigação e nos ajudou na interpretação dos dados coletados sob um enfoque cultural, ou seja, buscamos num fenômeno cultural o suporte para interpretar e compreender a realidade investigada.

Dentro do âmbito educacional, o processo de ensino-aprendizagem é tomado pela etnografia como algo que pertence a um amplo contexto cultural, que sofre e provoca profundas influências (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Sem desconsiderar o caráter interacional da pesquisa etnográfica, não podemos nos esquecer de que, apesar de ela se preocupar em descrever “a cultura de um grupo de pessoas, está interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados” (WIELEWICKI, 2001, p. 28).

Segundo Engers (1994) a cultura pode ser interpretada como um instrumento de reprodução da estrutura social, nas suas relações de instauração e produção de poder, logo as práticas pedagógicas são produtos da cultura de um povo em um determinado momento histórico e lugar. Deste modo, a metodologia utilizada foi cabível num ambiente prisional que possui uma cultura própria e intrigante, onde foi instalada uma escola que precisa ajustar-se as mazelas do cárcere e ao mesmo tempo modifica-lo paulatinamente.

Essa forma de abordagem de pesquisa foi transportada para a área educacional somente na década de 1970, sendo antes utilizada apenas em estudos antropológicos e sociológicos. Ela apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas, onde tanto o pesquisador quanto o leitor dos resultados do estudo interpretam os resultados da investigação como se fizessem parte do grupo pesquisado.

[...] a Etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar. É evidente que sempre se vincula à teoria e à descrição através de uma visão holística, naturalista e indutivista, que caracteriza a abordagem em questão (ENGERS, 1994, p. 67).

O papel do pesquisador frente a esta pesquisa é de suma importância.

Veja:

É imprescindível que o investigador tenha presente seu grau de envolvimento na pesquisa, pois ele ocupa lugar de destaque para descrição e compreensão da relação e inter-relação do cotidiano escolar. A intensidade do envolvimento varia de acordo com as necessidades do trabalho e as opções feitas. O pesquisador atua como observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. Há autores que indicam um longo tempo de permanência em campo, para que o pesquisador possa descrever, concretamente, as relações que emergem desse cotidiano. Porém, parece que o importante é compreender esses fatos emergidos no e do grupo (ENGERS, 1994, p. 69).

Empenhando-se em atingir o objetivo inicial que fora identificar o perfil dos alunos-leitores da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe-PB buscando entender como estava se procedendo a formação do leitor crítico em prol da ressocialização dos mesmos, construímos a fala dos investigados a partir de um determinado horizonte de interpretabilidade, de uma determinada relação de poder que, conseqüentemente, influenciou e até determinou os resultados e as análises da pesquisa. Foi nesse sentido é que a pesquisa etnográfica pós-moderna nos auxiliou ainda mais, pois segundo WIELEWICKI (2001, p. 32) ela “não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento”; o que garante a cientificidade dessa pesquisa, uma vez que nos limitamos a interpretar os dados sob um ponto de vista - da leitura - sem levar em consideração todas as variáveis que possam interferir no todo.

2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Neste espaço, apresentamos a caracterização das amostras da pesquisa. A explicitação particularizada dos sujeitos a serem pesquisados – os alunos e professora de Língua Portuguesa – é de fundamental para o desenvolvimento e compreensão da pesquisa etnográfica, visto que se pretende analisar minuciosamente o conhecimento deles como agentes participantes de sua própria

história, de modo a significar os dados e a interpretação dos mesmos nesta investigação.

2.2.1 Os alunos

Nesse contexto, definiu-se o trajeto de caracterização do perfil dos alunos. Foram 11 (onze) alunos matriculados no ano letivo de 2017, sendo que no mês de agosto tinham apenas 9 (nove) alunos cursando: 6 (seis) do fundamental e 3 (três) do ensino médio. Todos do sexo masculino, cumprindo regime fechado, de classe social baixa, a maioria de cor negra e o restante parda. A faixa etária dos alunos varia entre 24 e 34 anos ensino fundamental e 3 (três) do ensino médio. Todos do sexo masculino, cumprindo regime fechado, de classe social baixa, a maioria de cor negra e o restante parda. A faixa etária dos alunos varia entre 24 e 34 anos.

Quadro 01 – Identificação dos alunos sujeitos da pesquisa quanto a escolaridade

ALUNOS	IDADES	ANO/SÉRIE	GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE	GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI
Aluno 1	31 anos	2º ano Médio	2ª ano Fundamental	3º ano Fundamental
Aluno 2	31 anos	9º ano Fundamental	Ensino médio Completo	Ensino Fundamental
Aluno 3	32 anos	7º ano Fundamental	5º ano Fundamental	Analfabeto
Aluno 4	24 anos	6º ano Fundamental	6º ano Fundamental	Analfabeto
Aluno 5	26 anos	3º ano Médio	Pós Graduação	Analfabeto
Aluno 6	28 anos	8º ano Fundamental	4º ano Fundamental	Analfabeto
Aluno 7	25 anos	5º ano Fundamental	Analfabeto	Analfabeto
Aluno 8	33 anos	9º ano Fundamental	Analfabeto	Pai Ignorado, não sabe
Aluno 9	34 anos	6º ano Fundamental	Analfabeto	Analfabeto

Fonte: Dados primários coletados na pesquisa.

Os dados inseridos nessa tabela revelam além da baixa escolaridade dos presos, uma estatística que já havia sido detectada pelo INFOPEN 2014, uma baixa escolaridade dos pais que em sua maioria são analfabetos e uma parte significativa não concluiu sequer o Ensino Fundamental. Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgado pelo IBGE em 2016 o nível de escolarização dos

pais influencia na formação educacional, profissional, no rendimento dos filhos e no ingresso dos mesmos no mercado de trabalho (IBGE,2016) consequentemente, as condições dos pais influenciam em sua trajetória educacional e trabalhista. Esses dados acabam confirmando esta pesquisa.

Num ambiente de degradação humana, de conhecimento notório, é conveniente que a caracterização dos apenados seja objeto de uma outra pesquisa, que possa traçar um perfil mais detalhado dos seres humanos que optam ou por algum motivo são levados à vida criminosa e os reflexos do cárcere em suas personalidades; o que não é objeto de nossa pesquisa, entretanto Giroux (1988, p. 63-64) nos alerta que: “Suas peculiaridades, contradições e a qualidade do que é vivido ficam dissolvidas sob a ideologia do controle e do gerenciamento.

Grande parte desses educandos já frequentou escolas extra muros em horário diurno durante anos, tendo uma história escolar marcada por múltiplas reprovações e evasão escolar. São pessoas que possuem conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, por meio de experiências advindas das interações das agências de letramento como: família, comunidade, mundo do trabalho, saídas e entradas em escolas, mundo do crime e prisão.

2.2.2 A professora

A Professora é formada em Licenciatura Plena em Letras, atua no magistério há 20 anos, sendo que há 05 (cinco) anos vem ministrando aulas na escola prisional como professora de Língua Portuguesa e Inglesa com uma carga horária de 26 (vinte e seis) horas-aulas. Sua forma de ingresso na instituição foi por indicação política onde assina anualmente um contrato de trabalho temporário, cuja remuneração é paga pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. A mesma possui outro vínculos na Prefeitura Municipal de SJRP onde leciona a Língua Materna e a Língua Inglesa no EJA e no Ensino Fundamental normal.

Segundo informações colhidas na instituição carcerária e confirmadas em nossas observações, é possível relatar que a professora é bastante responsável, interessada e comprometida com o ensino. Em seu discurso, durante as observações, ela acredita que está pedagogizando corretamente, demonstra satisfação pelo trabalho que realiza e evidencia aberta a inovações pedagógica, mas, segundo nossas análises, que serão apresentadas a posteriormente, falta-lhe

uma formação pedagógica específica para orientar a formação leitora crítica de seus alunos-apeados, bem como para atingir o objetivo penal através da educação: a ressocialização. As mazelas e as carências estruturais e pedagógicas que a instituição apresenta tolhem muito o seu fazer pedagógico.

2. 3 Campo empírico

A escola investigada foi uma instituição pública que oferece o Ensino Fundamental e Médio subordinada à Secretaria Estadual de Educação da Paraíba: Escola Prisional da Cadeia Pública, situada dentro da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe.

A estrutura física desta Instituição carcerária é dividida da seguinte forma: 04 (quatro) celas coletivas; 01(uma) cela individual utilizada para fins de disciplina e correção comportamental, denominada de “isolado”; 01(uma) sala pequena que serve de alojamento para os agentes penitenciários, 01 (um) quarto com banheiro destinado ao alojamento dos policiais militares de plantão que tomam conta da segurança da Instituição; 01(uma) pequena sala reservada para a diretoria; uma sala que serve de depósito para colocar feira e outros materiais; uma cozinha; uma sala pequena para revista feminina; um pátio; um alojamento para os presos em regime aberto e semiaberto e um terraço. Na instituição trabalham 08 (oito) agentes penitenciários: 06 (seis) homens e 02 (duas) mulheres, estas últimas são responsáveis pela revista feminina que acontece nas quartas-feiras e no domingo. Não há um ambiente específico para as atividades educacionais nesta instituição.

Esta escola é uma extensão do ensino de uma escola estadual localizada na mesma cidade, responsável pela certificação e acompanhamento escolar dos apenados. Conta com um universo de 07(sete) professores que lecionam o ensino fundamental e médio de forma multisseriada, distribuídos nas três áreas curriculares que formam aquele nível de ensino, qual seja: 1 – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (CNMT); 2 – Ciências humanas e suas tecnologias (CHT); 3 – Linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT).

Como não há sala de aulas específicas para a atividade educacional, o espaço físico destinado as atividades escolares se reduz unicamente a uma cela insalubre de 06 (seis) m², que possui um banheiro em péssimo estado de higienização. Tal realidade destoia do texto legal previsto no art. 82 § 4º da LEP que

prevê que nos estabelecimentos penais serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. Neste espaço encontramos um quadro branco, algumas carteiras, um ventilador velho e sacolas com pertences pessoais de alguns detentos espalhados no chão e pendurado nas paredes.

Também inexistia uma biblioteca na unidade o que afronta a previsão legal da LEP em Art. 21 que diz: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (BRASIL, 1984).

Não há secretaria, sala de professores, laboratório de ciências e nem de informática, sala de direção, de coordenação, enfim apenas uma cela que acomoda presos diariamente e que nos horários das aulas, são retirados pelo agentes penitenciários, para transformá-la momentaneamente em sala de aula. Essa dinâmica parece ser bastante incômoda para os presos que não participam das atividades escolares, pois tem que diariamente receber em suas celas outros presos que cumprem pena na cela que irá servir de sala de aula por algumas horas tanto no período da manhã como da tarde; influenciando a rotina dos mesmos e deixando-os meio inquietos pelo menos foi esta a impressão que tivemos e que foi relatada por eles numa conversa informal.

Este cenário é uma ofensa à LEP que prevê em seu art. 83 (BRASIL, 1984) que todo estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva e seu § 4º que diz que serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. Afrontando também a Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) nº 09/2011 que ampliou significativamente o acesso dos internos de estabelecimentos prisionais à educação, com a exigência de ambientes educacionais novos, como sala de informática e sala de encontros com a sociedade bem como trouxe a universalização do ensino, com a previsão de atendimento a 100% dos internos. Exigiu, ainda, a implantação do Módulo de Ensino em cadeias públicas, nas quais não havia a obrigatoriedade na Resolução CNPCP nº 03/2005. Essa resolução tem por objetivo implantar nas prisões o ensino formal; ensino informal; ensino profissionalizante; atividades socioeducativas da comunidade com as pessoas presas (BRASIL, 2011).

Segunda ainda essa Resolução os módulos de Ensino são obrigatórios nas penitenciárias, cadeias, colônias agrícolas e centros de observação criminológica, bem como toda unidade prisional teve possuir uma biblioteca com 30,00 m²; salas de aulas dimensionadas para atender a 100% dos presos nos 3 (três) turnos, que comportem no máximo 30 alunos, com espaço de 1,50 m² entre os estudantes. Na sala deve obrigatoriamente ter Instalação sanitária de 3,00 m²; uma sala dos professores com 25,00 m²; uma sala de informática que venha atender pelo menos 3% do número total de pessoas presas e uma sala de encontros com a sociedade com 30,00 m² (obrigatória em penitenciárias com capacidade de mais de 100 pessoas presas). A Resolução prevê também a possibilidade de educação para presos provisórios e condenados (BRASIL, 2011).

Não apenas os alunos mas todos os apenados da escola pesquisada não tem acesso a TV, rádio, jornais e revistas impressas, se encontrando totalmente alheios aos acontecimentos do mundo e suas transformações. O único lazer e fonte de socialização destes presidiários é o banho de sol de 30 (trinta) minutos diários, onde os detentos fazem uma pequena caminhada e conversam entre si. As informações do “mundo lá fora” são trazidas pela família nos dias das visitas familiares.

A instituição possui uma grade curricular baseada no ensino fundamental da EJA oficial onde são ministradas 06 (seis) aulas de Língua Portuguesa por semana, que acontecem no período da manhã da terça e da sexta-feira.

As aulas tem duração de 30 minutos cada, porém, dependendo do cumprimento do plano de aula diário, pode terminar mais cedo. Estas também podem suspensas ou encerrar antes do horário caso aconteça alguma ocorrência dentro da instituição como rebelião, motins ou qualquer outro evento que a administração julgar conveniente. Nas quartas-feiras não há aula devido a visita íntima, pois, a cela que é usada como sala de aula servirá de quarto para os apenados receberem suas esposas ou companheiras. Essas particularidades estão enquadradas no preceito da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 ao prescrever que os cursos do EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço (BRASIL, 2010).

Nossa amostra de pesquisa englobou a professora de Língua Portuguesa e todos os alunos matriculados uma vez que o número de reclusos que frequentam as aulas é pequeno.

2.4 O processo de coleta de dados

O *corpus* deste trabalho foi constituído das seguintes técnicas para coleta de dados: observação informal do ambiente prisional, observação das aulas de linguagem, entrevistas estruturadas de livre enunciação com o professor de Língua Portuguesa e com os alunos que estavam frequentando o ensino fundamental e o ensino médio nesta unidade prisional, totalizando 09 (nove) sujeitos.

A pesquisa foi iniciada na primeira semana de junho do 2017 com uma observação *in loco* do ambiente educacional. Realizamos 03 (três) visitas em dias alternados, onde foram colhidas informações sobre o funcionamento da escola necessárias à pesquisa com os agentes penitenciários, diretor da Cadeia e professores.

No mês de julho foram feitas 05 (cinco) observações em dias alternados nas aulas de Língua Portuguesa nos dias: 04, 07,11, 14 e 18 de julho de 2017 para avaliar a prática pedagógica do professor e sua postura profissional perante a formação leitora dos alunos. Em 01(um) de agosto de 2017 colhemos as assinaturas do termo de livre consentimento com os sujeitos da pesquisa. Neste mesmo dia foi aplicado o questionário com a docente na própria instituição, momentos antes de iniciar a aula e no dia 08 (oito) com os alunos também em sala.

O procedimento de coleta aconteceu da seguinte forma: No dia da coleta, momentos antes de iniciar a aula, a professora explicou aos alunos que ia se ausentar da sala enquanto a pesquisadora iria colher algumas informações para o seu trabalho de pesquisa da universidade.

A pesquisadora se apresentou mais uma vez aos alunos, explicou o objetivo da sua presença em sala, entregou os questionários e leu em voz alta cada questão pra tirar qualquer dúvida de grafia. Em seguida deixou os alunos a vontade para responderem individualmente. Os alunos levaram em torno de 1 (uma hora) para responderem o instrumento de coleta e mantiveram-se empenhados em contribuir com a pesquisa.

Na modalidade utilizada de entrevista não estruturada, as informações fluíram naturalmente ao expressar o que o entrevistado considerava significativo, usando os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois, segundo Triviños:

[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Após a coleta de dados procedemos para a fase de análise dos dados qualitativos a partir das teorias fundamentadas no corpo teórico deste trabalho a fim de entender quem é o leitor que está sendo formado dentro deste ambiente e se essa leitura tem contribuído ou poderá vir a contribuir para reinserção social dos apenados.

Por meio da entrevista aplicada ao professor de Língua Materna delineamos seu perfil profissional, levantamos informações a respeito de seus conceitos acerca da leitura crítica e identificamos a metodologia usada em sua prática docente na formação de leitores críticos; bem como aferimos seu conhecimento sobre os possíveis projetos da escola para a formação do leitor crítico e por fim descobrimos qual o acesso deste profissional e de seus alunos a variedade de livros e leituras diversificadas.

E na entrevista proposta aos alunos matriculados e frequentando as aulas pudemos, traçamos o perfil leitor do aluno encarcerado, reconhecemos seus gostos e hábitos de leitura dentro e fora da escola, suas impressões acerca das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula e ainda traçamos uma possível influência destas em sua ressocialização ao menos em termos perceptivos.

Por último, construímos uma proposta de letramento pedagógico empregando a leitura crítica com o gênero discursivo – Charge - cujas temáticas abordadas ajudarão o preso a refletir sobre sua posição cidadã e sua situação de aprisionamento. Os temas escolhidos foram: cidadania, ética, direitos humanos, violência, criminalidade e mudança de vida.

A escolha destes, se deu em face dos objetivos da pena criminal quanto à ressocialização, logo, priorizamos a leitura crítica dos textos como forma de os apenados alcançarem uma mudança de postura pessoal e social essencial à sua reinserção na sociedade. Através da leitura critico-reflexiva o aluno irá refletir sobre

esses assuntos polêmicos e atuais, que fazem parte de sua vivência, bem como desenvolver sua capacidade de pensamento crítico, a fim de lhes abrir caminho para a avaliação da realidade que o cerca e sobre si mesmo em busca da adoção de uma opção de vida diversa do mundo do crime.

3 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

*Ensinar alguém a viver em liberdade mantendo-o
encarcerado é um ato irracional.*

Eugenio R. Zafaronni (2015, p. 40)

O sistema carcerário brasileiro passa por uma crise sem precedentes. As prisões revelam um sistema de proteção penal em acelerado processo de deterioração e consequente impotência estatal perante o crime. A ideologia dominante da sociedade, muitas vezes estimulada pela mídia, é que precisamos construir mais presídios para depositar os criminosos que se multiplicam a cada dia, mas a frequência e selvageria das rebeliões e a grande reincidência criminal nos apontam para outra problemática: de que nosso sistema prisional não suporta a demanda e não tem realizado seu papel de ressocialização dos apenados.

Os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado enquanto cumprem sua pena, tem garantidos por lei seus demais direitos, e a educação é um deles. Mas, a educação na prisão precisa ser vista sob a perspectiva dos direitos humanos e como instrumento de apoio à ressocialização criminal e não como um simples instrumento de remissão de pena, porque, além de se constituir um valor em si mesmo comporta um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuem para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas, ajudando-as a voltar à sociedade em condições melhores.

3.1 O apenado e o sistema prisional

O aumento da criminalidade, da violência e a superlotação nos presídios são assuntos recorrentes na mídia e conhecido por toda a sociedade. Parece até que o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as mazelas sociais, as quais devem ser guardadas e esquecidas pelo povo numa espécie de caixa preta. No entanto, como uma bomba-relógio, cada dia se torna mais difícil manter esta caixa fechada, haja vista o aumento do fluxo de apenados,

as recorrentes rebeliões e motins, o domínio de facções e organizações criminosas dentro desses ambientes e os elevados índices de reincidência criminal.

A crise e falência do Sistema Penitenciário brasileiro normalmente são tratadas pela perspectiva exclusiva da Segurança Pública e não como reflexo de um problema social, ou seja, a desigualdade social que gera miséria, desemprego, falta de acesso aos bens de consumo bem como problemas relacionados à inserção do indivíduo no âmbito familiar, no meio social e cultural e a influência do grupo são fatores importantes tanto no curto como no longo prazo que influenciam no aumento da criminalidade, logo não é a falta de segurança ostensiva que faz aumentar a violência e a criminalidade. Pensando assim, não se combate à causa da criminalidade e seus paliativos reforçam a sua existência. A segurança dos presídios não garante real proteção à sociedade, aos agentes e nem tampouco aos próprios presos e o aumento da criminalidade na sociedade reflete o aumento da superlotação no Sistema Penitenciário na mesma proporção.

Thompson (1980, p. 13), em seu estudo sobre a questão penitenciária, acredita *que* “se a adaptação à prisão não significa adaptação à vida livre, há fortes indícios de que a adaptação à prisão implica desadaptação à vida livre”. Foucault identifica que a origem desta problemática se encontra na prisão em si. Veja:

[...] o movimento para reformar as prisões, para controlar seu funcionamento não é um fenômeno tardio. Não parece sequer ter nascido de um atestado de fracasso devidamente lavrado. A “reforma” da prisão é mais ou menos contemporânea da própria prisão. Ela é como que seu programa. A prisão se encontrou, desde o início, engajada numa série de mecanismos de acompanhamento, que aparentemente devem corrigi-la, mas que parecem fazer parte de seu próprio funcionamento, de tal modo têm estado ligados a sua existência em todo o decorrer de sua história (FOUCAULT, 1986, p.209).

Conforme se infere das palavras de Foucault, o insucesso da instituição penal não se revela como um problema contemporâneo, se encontra já nas suas origens e nos pressupostos que a organizam, daí a necessidade de reestruturação do sistema prisional como um todo, para que se possa atingir seu objetivo primordial que, além de punir, é evitar a reincidência.

Vamos admitir que a lei se destine a definir infrações, que o aparelho penal tenha como função reduzi-las e que a prisão seja o instrumento dessa repressão; temos então que passar um atestado de fracasso. Ou antes – por estabelecê-la em termos históricos seria preciso poder medir a incidência da penalidade da detenção no nível global da criminalidade –

temos que admirar que há 150 anos a proclamação do fracasso da prisão se acompanhe sempre da sua manutenção. (FOUCAULT, 1987: 226).

Esse teórico diagnosticou o fracasso das prisões em termos globais no século XIX. Hoje o diagnóstico, por exemplo, do Brasil seria mais drástico após conhecer sua realidade prisional: superlotada, recheada de todas as violações aos direitos humanos, comandada por organizações criminosas que se formaram dentro das unidades prisionais e comandam o crime organizado que ameaçam o poder do Estado, incitam o medo e subvertem a ordem da sociedade.

Com esse quadro degradante é que facções se expandem, principalmente em virtude da ausência e da inoperância efetiva do Estado. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) não tem dados oficiais e recentes sobre as facções criminosas no Brasil, suas origens, áreas de influência e operação. Mas, a Carta Capital cita que Deutsche Welle (DW), empresa de comunicação internacional da Alemanha, levantou informações das facções citadas em relatórios de comissões parlamentares de inquérito (CPIs) e em mapeamentos mais recentes divulgados por estudiosos do tema, com base em cruzamentos de dados dos serviços de inteligência da Polícia Federal e secretarias de segurança públicas estaduais e computou que existem, no Brasil, no mínimo 83 organizações de presos, a maioria com atuação estadual e local, sendo as mais poderosas: o Primeiro Comando da Capital (PCC) criado em 1993, em São Paulo, o Comando Vermelho (CV), criado em 1979, no Rio de Janeiro e a Família do Norte (FDN) criada no estado do Amazonas, são as três maiores facções do país (CARTA CAPITAL, 2017)

Consoante o Jornal o GLOBO, O FDN foi responsável pelos atritos a partir de 2011 entre o PCC e CV que provocaram guerras sangrentas dentro e fora dos cárceres, principalmente no ano de 2016, e que continuam hodiernamente atuando, como o foi caso da carnificina no Complexo Penitenciário em Manaus no Amazonas, o segundo maior massacre em presídios no Brasil, perdendo apenas para o de Carandiru, e que culminou na morte de 63 presos e provocado rebeliões nos demais presídios do Brasil (O GLOBO.COM, 2017)

Essas facções lideram rebeliões, assaltos, sequestros, assassinatos, chacinas e narcotráfico de dentro das prisões, atuando em quase todos os estados brasileiros.

Tendo em vista a progressão dramática deste quadro, a partir do século XIX, as Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos (RMTR), aprovadas pelo

Conselho de Defesa Social e Econômica, da Organização das Nações Unidas (ONU) já em 1955, pelo menos no terreno programático, propuseram como finalidade precípua da penitenciária: utilizar a assistência educacional, moral, social e religiosa no tratamento necessitado pelo interno, de modo que lhe assegure que, no retorno à comunidade livre, esteja apto a obedecer às leis (ONU, 1955). Essas regras foram acolhidas por muitos países como alternativa de sanar a problemática do sistema penitenciário, no entanto, suas diretrizes, na maioria dos casos, têm ficado a nível teórico-legal; na prática, são pouquíssimas ações de implementação.

No caso, a prisão em tese, deixaria de ser um depósito de desajustados socialmente e passaria a ser um local de reabilitação social. Em outros termos, sua finalidade primordial seria a ressocialização garantindo-lhes os direitos humanos fundamentais. Porém, diante de um quadro caótico que assola as instituições carcerárias brasileira com a superlotação, a falta de estrutura física, humana e administrativa das prisões, questiona-se como seria possível ressocializar os reclusos?

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) em seu artigo 1º, afirma que: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU,1948). Dessa norma, se infere que o apenado, embora tenha cometido um fato criminoso, não pode ser esquecido como ser humano e, por isso, deve ser tratado com humanidade e com condições para que, voltando à sociedade, não volte à vida de criminalidade.

O Código Penal Brasileiro (CPB), coadunando com esta diretriz, adotou quanto à função da pena a teoria mista ou unificada, tal como disposto em seu art. 59, *in verbis*:

Art. 59 - O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime:

I - as penas aplicáveis dentre as cominadas;

II - a quantidade de pena aplicável, dentro dos limites previstos;

III - o regime inicial de cumprimento da pena privativa de liberdade;

IV - a substituição da pena privativa da liberdade aplicada, por outra espécie de pena, se cabível (BRASIL, 1940).

O sistema de progressão penal, subscrito neste artigo, é um importante instrumento legal de ressocialização do apenado, pois possibilita gradativamente a sua inserção a sociedade, estimulando o preso a manter um comportamento adequado durante o cumprimento da pena. A Lei de Execução Penal (LEP) prevê a possibilidade de progressão de regime após cumprimento de 1/6 (um sexto) da pena no regime anterior e o bom comportamento carcerário, tal como disposto no art. 112, como condições legais de preparação do apenado se reinserir na sociedade (BRASIL, 1984).

De modo inclusivo, o ar. 1º LEP (1984) dispõe que: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Desse modo, a pena será aplicada pelo juiz, visando duas funções, quais sejam: reprovar o mal injusto praticado pelo agente infrator e fazer a prevenção criminal, cujo intuito é ressocializar o delinquente para que ele não volte a delinquir quando egresso, bem como inibir, através do exemplo, que novos delitos sejam praticados por potenciais delinquentes (BRASIL, 1984).

Muito embora se insira claramente objetivos altruísticos em nossa legislação no sentido de primar pela ressocialização dos encarcerados, observa-se que a realidade é outra. Franco (2008, p. 1) afirmar que: “[...] parte da doutrina não acredita na recuperação do agente, apontando que o cárcere é um fator criminogêno, bastando verificar as elevadas taxas de reincidência, que no Brasil variam entre 70 e 80%”.

Sobre o tema, Foucault (2007, p. 221) comenta que a:

A pena privativa de liberdade não ressocializa o preso, pelo contrário é visível o aumento da taxa de reincidência (“criminosos permanecem “estáveis”), eis que [...] depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos.

O sistema prisional do país tem oferecido condições mínimas de ressocialização e a consequência deste fato é que após o cumprimento da pena, os ex-presidiários que são marginalizados e discriminados pela sociedade que não lhes oferece qualquer oportunidade de reingresso, voltam a delinquir, tornando-se mais marginalizado e agressivo e, conseqüentemente, mais apto a ser anomalia social.

A prisão na atualidade revela-se uma universidade do crime. As facções criminosas viraram um critério formal, não legal, de separação de detentos dentro das unidades. Segundo levantamento do Jornal o GLOBO, 13 estados e o Distrito Federal fazem separação de celas e até de presídios por grupo criminoso (O GLOBO.COM, 2017). Esse sistema de separação tem facilitado o aprendizado criminal, contribuindo para o recrutamento de criminosos e misturando os apenados de diversos graus de periculosidade, colocando-os próximos dos chefes das facções, incitando a tendência à recidiva e finalmente escancarando o descontrole do Estado perante o crime organizado. Isso porque o apenado se torna refém do sistema.

Segundo Foucault (2013), quando o preso se vê exposto ao sofrimento que não está prevista na lei, ou seja, na sentença, ele se revolta contra tudo que o cerca, deixa de se sentir agressor e passa a se sentir vítima, e por fim acusa a Justiça de injusta. Tudo isso devido ao sentimento de injustiça que um recluso experimenta no cárcere de violação aos direitos humanos fundamentais. Se apropriar ainda mais do mundo do crime é questão de sobrevivência e de honra.

Reincidir significa perpetrar, depois de condenado, em novo crime ou contravenção, da mesma natureza ou não da anterior. A reincidência criminosa encontra-se disposta em nosso diploma penal – CP, no art. 63, nos seguintes termos: “Verifica-se a reincidência quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior” (BRASIL, 1940). Esse critério legal, exclui como parâmetro de reincidência todos os crimes e contravenções praticados, dentro ou fora dos cárceres, pelos criminosos enquanto aguardam julgamento com sentença transitada em julgado. Por isso, fica difícil os órgãos de pesquisas definirem com precisão uma taxa de reincidência dos presos brasileiros. Alguns usam apenas o critério legal, deixando de fora vários crimes praticados no decorrer do processo e ao mesmo tempo camufla-se a realidade criminal.

Trata-se de um problema que assola a sociedade, e é claro, o sistema penal brasileiro, pois, ao invés de o detento cumprir sua pena, e não mais retornar à delinquência, se tem o inverso, o indivíduo volta a cometer delitos e, por consequência, retorna às unidades prisionais.

O elevado índice de reincidência dos criminosos oriundos do sistema carcerário é a comprovação de que a pena privativa de liberdade não se revelou

como remédio eficaz para a ressocialização do delinquente. Assis (2007) diz que essa realidade é um reflexo direto do tratamento e das condições a que o condenado foi submetido no ambiente prisional durante o seu encarceramento, aliado ainda ao sentimento de rejeição e de indiferença sob o qual ele é tratado pela sociedade e pelo próprio Estado ao readquirir sua liberdade. Ainda segundo este autor, o estigma de ex-detento e o total desamparo pelas autoridades faz com que o egresso do sistema carcerário torne-se marginalizado no meio social, o que acaba levando-o de volta ao mundo do crime, por não ter melhores opções.

São inúmeros os problemas encontrados nos cárceres, por exemplo: desrespeito a pessoa do preso; a superpopulação carcerária, que contribui para situação degradante das prisões brasileiras; ausência de atividades laborativas dentro dos presídios, gerando o ócio improdutivo dos detentos; elevados índices de consumo de drogas, o que ocorre muitas vezes em função da corrupção de alguns funcionários que permitem a entrada de drogas e outros objetos proibidos em troca de dinheiro; ocorrência de reiterados abusos sexuais, prática absurda, mas que é comum dentro dos presídios, agressões físicas e tortura; carência de assistência médica odontológica, psicológica e social, entre outras. Todas essas circunstâncias revelam a problemática existente dentro dos presídios dificultando a obtenção da reabilitação do condenado em face da situação ao qual é submetido.

De fato, como falar em respeito à integridade física e moral em prisões onde convivem pessoas sadias e doentes; onde o lixo e os dejetos humanos se acumulam a olhos vistos e as fossas abertas, nas ruas e galerias, exalam um odor insuportável; onde as celas individuais são desprovidas por vezes de instalações sanitárias; onde os alojamentos coletivos chegam a abrigar 30 ou 40 homens; onde permanecem sendo utilizadas, ao arripio da Lei 7.210/84, as celas escuras, as de segurança, em que os presos são recolhidos por longos períodos, sem banho de sol, sem direito a visita; onde a alimentação e o tratamento médico e odontológico são muito precários e a violência sexual atinge níveis desassossegantes? Como falar, insistimos, em integridade física e moral em prisões onde a oferta de trabalho inexistente ou é absolutamente insuficiente; onde os presos são obrigados a assumirem a paternidade de crimes que não cometeram, por imposição dos mais fortes; onde um condenado cumpre a pena de outrem, por troca de prontuários; onde diretores determinam o recolhimento na mesma cela de desafetos, sob o falso pretexto de oferecer-lhes uma chance para tornarem-se amigos, numa atitude assumida de público e flagrantemente irresponsável e criminoso? (LEAL, 1998, apud, ALMEIDA, 2005).

Esse processo de socialização carcerária descrito acima torna o encarcerado inapto a viver em sociedade, “devido à absorção de uma subcultura

carcerária”, segundo Baratta (1999, p. 170). Cabe aqui a pertinente manifestação de Lourival Almeida Trindade, a respeito do tema, *in verbis*:

Na atualidade, não se ignora que a prisão, em vez de regenerar e ressocializar o delinquente, degenera-o, dessocializa-o, além de pervertê-lo, corrompê-lo e embrutecê-lo. A prisão é por si mesma, criminógena, além de fábrica de reincidência. Já foi cognominada, por isso mesmo, de escola primária, secundária e universitária do crime. Enfim, a prisão é uma verdadeira sementeira da criminalização. (TRINDADE, 2003, p.30).

As prisões desumanas da forma como se apresentam, comandada pelas facções, com os criminosos todos juntos sem haver uma seleção por grau de periculosidade faz com que os presos mais antigos corrompam os mais novos que tentam sobreviver dentro do sistema, aí aprendem técnicas criminais e recebem lavagem cerebral a favor do crime.

Corroborando com esta posição conhecida de toda a sociedade, o Loïc Wacquant (2001, p.115) cita que o superpovoamento das prisões pesa enormemente no funcionamento dos serviços correcionais e tende a relegar a prisão à sua função bruta de “depósito dos indesejáveis”. Segundo ele, a pena de prisão reduz-se a um mero e desesperado instrumento de tentativa de redução da violência e criminalidade, não passando de um viveiro de criminosos. E continua seu posicionamento sobre esta questão dizendo que “as prisões no Brasil, mais parecem com campos de concentração para pobres, sendo empresas públicas de depósito de dejetos sociais” (WACQUANT, 2001, p. 11).

Dotti (2007), em seu artigo “A crise do sistema penitenciário” expõe que a crise carcerária constitui um antigo problema penal e penitenciário que é determinada, basicamente, pela carência de estruturas humanas e materiais e tem provocado nos últimos anos um novo tipo de vítima de massa: os prisioneiros. Para este autor, o presidiário é na maioria das vezes um ser errante oriundo dos descaminhos da vida pregressa e um usuário da massa falida do sistema. O próprio fato da punição por pena de reclusão já cria uma discriminação social, uma marginalização do indivíduo, que permanentemente é rotulado de criminoso e não consegue oportunidades de reintegração social.

Para a efetiva ressocialização, é imprescindível a participação da sociedade recebendo estes indivíduos em busca de uma segunda chance e de efetivas políticas públicas de mecanismos de ressocialização durante o cumprimento

de pena. Nesse cenário, a promoção à educação e ao trabalho assim como prever a LEP, são instrumentos imprescindíveis na mudança desta realidade.

Quando de seu egresso, os ex-apenados vem a sofrerem preconceito pela sociedade, que não se encontra preparada e nem disposta a oferecer trabalho para esta parte da população, portanto a maneira mais ordinária de sobrevivência são os trabalhos informais, que muitas vezes não lhes dão as mínimas condições de sustento próprio e de sua família.

Além das dificuldades de se relacionarem com seus pares, enfrentam problemas para reataram à vida conjugal que tinham antes de serem presos ou mesmo de formarem outros vínculos amorosos. Enfrentam problemas de saúde adquiridos na prisão, transtornos psicológicos, etc. O indivíduo quando se depara com todas essas situações adversas a sua integralização à sociedade encontra-se a um passo de voltar à criminalidade e à prisão onde já está adaptado. Chega-se a certo ponto onde é mais fácil de socializar e se adaptar à prisão do que fora dela.

Nesse sentido, Bitencourt (2001) indica duas premissas que explicam a ineficácia da pena privativa de liberdade no processo de ressocialização do preso. A primeira seria que o ambiente carcerário, em razão de sua antítese com a comunidade livre, converte-se em meio artificial, antinatural, que não permite realizar nenhum trabalho reabilitador sobre o recluso. [...]; e segundo porque, na maior parte das prisões do mundo, as condições materiais e desumanas tornam inalcançável o objetivo reabilitador (BITENCOURT, 2001, p. 154-155).

Sobre o tema, Foucault (2007, p. 221) comenta que a pena privativa de liberdade não ressocializa o preso, pelo contrário é visível o aumento da taxa de reincidência, eis que depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos [...].

De acordo com o Informe Regional de Desenvolvimento Humano (2013-2014) do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), p. 129, o percentual de reincidência no Brasil é um dos mais altos.

Tabela 1: Porcentagem de Reincidência de Países Seleccionados (2013).

Porcentagem de reincidência, países seleccionados, 2013						
	Argentina	México	Perú	El Salvador	Brasil	Chile
Reincidentes	38,6	29,7	15,8	10,4	47,4	68,7
Reincidentes entre mulheres	23,1	9,9	12,2	3,8	30,1	15,8

Fonte: "Estudio comparativo de población carcelaria PNUD (2013). Veja-se Anexo estatístico-metodológico; Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nova Iorque/Estados Unidos: nov. 2013, p. 129. Disponível em: <latinamerica.undp.org>.

Fonte: PNUD (2013-2014)

Recentemente (06/01/2017), o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) se pronunciou sobre o sistema prisional brasileiro devido o massacre em Manaus – Amazonas (AM), denominando-o como ineficaz na recuperação e reinserção social de detentos e como contribuinte para o crescimento da criminalidade por ser dominado por organizações criminais, fator que motivou a chacina neste estado (ONUBR, 2017).

Segundo o Conselho Nacional de Justiça, a taxa de reincidência é de 70% dos egressos às penitenciárias (CNJ, 2011). Conforme levantamento de dados nacionais da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Penitenciário de 2008, este índice oscila entre 70% e 80 % no Brasil (BRASIL, 2008); o que se conclui que os autores cujas opiniões foram aqui relatadas tem razão ao afirmar que o Estado, através do seu sistema prisional não consegue ressocializar seus criminosos.

A sociedade, portanto, é a maior vítima deste sistema. Sofre quando vítima *in loco* da violência, tem que pagar altos impostos para manter os bandidos atrás das grades e ainda sofre com a impotência estatal na execução da pena e reabilitação social dos apenados, permitindo que o indivíduo volte a delinquir, ou seja, a reincidir, vitimando a novamente.

3.2 A educação como política pública de execução penal em prol da reinserção social dos apenados

Políticas Públicas é o conjunto de programas, ações e decisões governamentais frente às problemáticas sociais para assegurar os direitos constitucionais. Segundo Azevedo (2004), as políticas públicas são praticadas e

caracterizadas de acordo com a sociedade e o meio em que estão inseridas, sendo compostas por valores e símbolos de uma realidade específica.

A participação da sociedade na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, em alguns casos, é assegurada na própria lei que as institui. Assim, no caso da Educação e da Saúde, a sociedade participa ativamente mediante os Conselhos em nível municipal, estadual e nacional. Audiências públicas, encontros e conferências setoriais são também instrumentos que vem se afirmando nos últimos anos como forma de envolver os diversos seguimentos da sociedade no processo de participação e controle social.

A Lei Complementar n.º 131 (Lei da Transparência), de 27 de maio de 2009, garante a participação da sociedade na elaboração das políticas públicas em seu Art. 1º. Veja:

- I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;
- II – liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público.

Assim, consoante à legislação supra, todos os poderes públicos em todas as esferas e níveis da administração pública, estão obrigados a assegurar a participação popular na formulação de políticas públicas, muito embora não seja característica maciça da nossa sociedade fiscalizar o poder público e participar das decisões políticas de nosso país, o que favorece diretamente os representantes do governo para agirem conforme suas conveniências e ideologias.

Especificamente quanto às políticas públicas educacionais, Azevedo (2004) cita que a escola é o foco de concretização de tais políticas, estando às mesmas relacionadas ao contexto mais amplo das políticas da realidade social, por isso são mais complexas, pois envolvem diferentes sujeitos, cenários, teorias e metodologias que retratam escolhas e interesses tanto do meio escolar, como do Estado, do setor produtivo e da sociedade como um todo.

No âmbito Prisional, objeto deste estudo, as políticas educacionais vêm sendo inseridas em um contexto social marcado por lutas políticas e institucionais dos quais participam muitos autores e atores nacionais e internacionais. A ONU, por exemplo, é a principal organização internacional que se preocupa com a questão da

educação em estabelecimentos penitenciários, vindo a aprovar normas e regras que garantem este direito aos apenados, bem como promovendo projetos que garantam sua efetivação.

A educação para jovens e adultos presos (EJA) é uma política pública educacional inclusiva que é oferecida dentro das instituições carcerárias uma vez que os infratores da lei se encaixam legalmente dentro da faixa etária desta modalidade educativa. Ela é abordada na perspectiva de programa de reinserção social em articulação com a política de execução penal, prevista na Lei de Execução Penal (LEP), sendo considerado um dos principais instrumentos de promoção da integração social e da aquisição de conhecimentos que possibilitem aos reclusos uma melhor condição de vida quando de seu egresso à sociedade. A ela é atribuída uma função de ressocialização ou readaptação do preso (egresso) à sociedade ao ser ofertada para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade certa, via de regra, a maior parte da população prisional.

Entende-se por educação, conforme Peliano (2008) o ato de orientar, acompanhar, nortear e de trazer de "dentro para fora" as potencialidades do indivíduo. A sociedade forma e molda o homem através da educação contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e críticos aptos a realizarem grandes mudanças em suas vidas e em toda a sociedade. O grande desafio é tornar a prisão num espaço educativo e atingir os objetivos legais imputados à Educação.

Segundo Vigotsky (1989), o homem em sua ação, cria instrumentos e signos para transformar a natureza e a si mesmos, construindo uma cultura. O instrumento segundo ele exerceria a função social de mediador do homem com o meio e controle de suas ações. Já os signos seriam “instrumentos psicológicos, marcas externas, símbolos, representações, que auxiliam os processos internos”.

Ao criar esses mecanismos e interagir com o meio ocorrerão mudanças internas que consequentemente levarão a outros processos de aprendizagem, de conhecimento, de formas de pensamento e mudanças atitudinais. Neste caso, é fundamental reconhecer que o aprendizado é fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo.

Durante (1998) diz que o homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não é só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio. Nesse caso, nada mais apropriado para ajudá-lo nessa transformação do que a educação, o aprendizado, a interação com o conhecimento

através do grupo social e da Instituição escolar. “A interação com o conhecimento construído é o ponto chave para a reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco alfabetizados” (DURANTE,1998, p. 20).

Partindo do princípio constitucional da igualdade, do direito de todos à educação de qualidade e da premissa de que a escola tem a função formativa e não só informativa e que deve ser composta pela participação efetiva de diversos segmentos da sociedade, o comprometimento e a participação ativa de todos que compõem a instituição devem ser orientados pelo profissionalismo e pelo respeito as diferenças e promoção dos direitos humanos fundamentais.

No caso específico dos privados de liberdade que são em sua grande maioria analfabetos ou pouco escolarizados, a escola prisional e o conhecimento adquirido mesmo em condições de salubridade e atípicas poderão ser aliadas no processo de mudanças e de transformação rumo à ressocialização, caso tenham professores com formação adequada e direcionados ao objetivo penal. É preciso também que o Governo estruture adequadamente as escolas carcerárias conforme reza os regulamentos legais e direcione investimentos em políticas públicas para à educação.

Para Oliveira (1992), qualquer que seja a escola, preserva como característica inerente o conhecimento, como objeto privilegiado da ação. É na escola institucionalizada que o processo de pensar sobre o próprio conhecimento ajuda o educando a relacionar os saberes ao contexto, fazendo relações com a vida imediata e, assim, ajudando na formação da consciência política e em seu papel como ser humano dentro da sociedade, tornando-o consciente, crítico e transformador de seu meio.

Todos os espaços sociais são ambientes educadores, mas a escola formal, através da sistematização de conhecimentos aliados a técnicas e métodos pedagógicos, tem maior capacidade de atingir as mudanças individuais e sociais que a sociedade almeja num certo contexto histórico. Daí a importância de se implantar e investir em políticas públicas dentro das unidades prisionais como auxiliar no processo de ressocialização.

Neste ínterim, cabe ressaltar o papel do educador. Sua didática, ou seja, sua forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem através de métodos e técnicas, introduzindo conceitos significativos; trabalhando os fatos atuais e

contextualizados com os conteúdos propostos, orientando para formação de atitudes, normas e valores que guiarão o objetivo transformador do ser humano, será um fator imprescindível para que este processo de mudanças positivas e socialmente aceitáveis ocorra dentro da sociedade e especificamente nesses espaços.

O grande entrave para que a educação surta efeitos positivos em prol da ressocialização criminal, além de toda uma falta de estrutura física educacional, é a inexistência de orientações teóricas que direcionassem o trabalho do profissional da educação e a falta de capacitação para lidar com este público: presidiários que, embora se tratem de jovens e adultos, se encontram em situação de privação de liberdade. Portanto, vemos como um momento mais que adequado das academias direcionarem seus olhares para a educação promovida nos cárceres e implementarem pesquisas em prol de um corpo teórico que subsidie o atuar pedagógico dos profissionais do magistério que lá labutam.

De acordo com Durante (1998), a figura atrativa do educador e a relação afetiva com os educandos podem influenciar na formação de atitude. O professor precisa ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele planejar as situações didáticas, selecionar e criar bons recursos didáticos, avaliar e redimensionar o ensino, fornecer informações necessárias, estimular comportamentos socialmente aceitáveis, gerir o tempo e o espaço escolar. Enfim, seu papel é de suma importância na aquisição de conhecimentos num ambiente educacional e, dentro da educação prisional, se torna ainda mais imprescindível, onde a clientela, o tempo e o espaço escolar são atípicos, o que nos força a dizer que, sem uma formação específica e sem uma vocação humanística para tratar com este público, é quase impossível atingir os fins que a lei penal credita na escola carcerária.

Lemgruber (1999, p. 87 *apud* diretrizes curriculares nacionais) aponta brilhantemente essa questão, frisando a importância do currículo escolar e a formação docente na consecução de objetivos educacionais. Segundo ele, a existência de ações educacionais não é por si só garantia da presença dos internos porque:

A existência de ações educacionais não é garantia da presença dos internos, porque a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um

quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos (LEMGRUBER *apud* DCN, 1999, p. 87).

A oferta da educação para jovens e adultos de qualidade e atrativa em estabelecimentos penais deve estar integrada ao sistema educacional do país, para que, depois da sua libertação, os detentos possam dar continuidade aos seus estudos.

Segundo Resoluções do CNE e do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC), a educação prisional deve conter atendimento educacional diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade. Os Estados, o Distrito Federal (DF) e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2010).

Trata-se de uma prerrogativa bastante complexa de se consolidar na prática, que demanda investimentos em políticas públicas tanto no âmbito arquitetônico como pedagógico e também estudos acadêmicos que produzam teorias que embasem a prática escolar especializada. Se o governo historicamente não tem investido na escola extramuros como deveria e transformado vidas impedindo que o ser humano chegasse a prisão, certamente o investimento, de dar ao delinquente o tratamento que o faça refletir sobre sua própria situação e promover a mudança necessária de forma a não voltar a criminalidade, é ainda maior.

Na prática, este atendimento especializado não acontece e nem o governo tem demonstrado preocupação em atender essas necessidades, prova disso é caos do sistema prisional mostrado na mídia frequentemente. O que se observa são práticas educacionais similares da escola formal, que geram desestímulo e evasão e não influem na ressocialização dos presos. A atividade educacional tem servido apenas como instrumento de aquisição de remissão de pena, nada mais.

Conforme a LEP (1984), a autoridade administrativa, ou melhor, o diretor do estabelecimento carcerário deverá encaminhar mensalmente ao juiz da execução

cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles. Essas informações servirão para fins de remissão.

O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar. Constitui o crime do artigo 299 do Código Penal: “Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante” (BRASIL, 1940).

Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. Também é importante que tenham o apoio psicológico para lidar com a tensão que o ambiente encerra.

A aluno-apenado, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo como um monitor escolar (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2010).

Essa mesma resolução preconiza que a gestão da educação em estabelecimentos penais promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade. O que consta nesta resolução parece, nos dias atuais, algo utópico de se observar devido situação que se encontra nas penitenciárias. Os familiares dos apenados assim como eles não têm vez nem voz, só têm acesso aos reclusos nos dias de visitas e em horários determinados, não são chamados a opinar sobre sequer as condições insalubres e penosas da prisão, fato conhecidos de toda sociedade, imagine sobre questões educacionais.

A Resolução CNPCP nº 03/09 prescreve que a gestão da educação no contexto prisional deva permitir parcerias com outras áreas de governo (Saúde, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, etc.), Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior, e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões (BRASIL, 2009).

Nesse prisma, é fundamental que os estabelecimentos penais facilitem a ações das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativas 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.

Conforme define a LEP, em seu Art. 61, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, o Juízo da Execução, o Ministério Público, o Conselho Penitenciário, os Departamentos Penitenciários, o Patronato, o Conselho da Comunidade são órgãos da execução penal que devem ser envolvidos na implementação e acompanhamento das políticas educacionais nos estabelecimentos penais. Desta forma, é necessário inseri-los no planejamento e na fiscalização, sob pena de que todo este corpo legal fique restrito ao plano das ideias (BRASIL, 1984).

Segundo a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, em seu art. 3º II- a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais (BRASIL, 2010).

Os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração. Portanto, para que estes recursos contemplem a educação no sistema penitenciário, é indispensável que as matrículas dos presidiários sejam informadas pelos diretores de escola no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e cultura (INEP/MEC).

Além destes recursos, são repassados aos municípios e estados recursos financeiros para aquisição de alimentação escolar no âmbito do Programa Nacional de Alimentação do Escolar (PNAE). A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com

vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei. O montante dos recursos financeiros será calculado com base no número de alunos devidamente matriculados na educação básica no sistema público.

A inserção das matrículas no Censo Escolar garante os recursos do FUNDEB, da Merenda Escolar e a distribuição do Material Didático e Literário, segundo informações contidas na Resolução do CNE/CEB nº 02/2010. (BRASIL, 2010).

No ensejo de fomentar a educação prisional, é preciso informar aos presos sobre as oportunidades de ensino e de formação educativas existentes em diversos níveis; permitindo-lhes o acesso a elas. A oferta será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Porém, o acesso ainda é muito limitado, apenas uma pequena parcela recebe a educação.

De acordo com o Decreto nº 7.626/2011, devem ser garantidas condições de acesso e permanência na educação superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandem esse nível de ensino, respeitada as normas vigentes e as características e formação profissional, para aqueles que possuem nível técnico (BRASIL, 2011). Na Paraíba, no Complexo Penitenciário de Serrotão, em Campina Grande (PB), foi instalado um Campus da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). A instituição oferece aulas de ensino fundamental, médio e educação técnica, profissionalizante e educação superior aos detentos.

Ainda conforme a Resolução CNE/CEB Nº 03/2010, a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes. Aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim.

As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas deverão ser realizadas em condições e horários

compatíveis com as atividades educacionais, segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2/2010.

O decreto nº 7.626/2011 preconiza que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços (BRASIL, 2011).

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 1/ 2000, a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Segundo a Resolução do FNDE/CD/Nº48/ 2008, é de fundamental importância que a construção curricular da escola prisional integre uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo relações entre os conhecimentos das diversas áreas (especialmente educação e direito) e entre os conhecimentos e a vida das populações carcerárias, de formas significativas, que possibilitem aos participantes do curso reflexão e compreensão sobre a realidade destas populações (BRASIL, 2008).

No ambiente escolar, as práticas que promovam os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico quanto na organização curricular. O respeito à dignidade humana, que deve existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos.

Analisando essas orientações, observamos que estas resoluções primam por uma educação de qualidade e que, se seguidas com afinco alcançaria certamente a ressocialização. Mas é importante, aqui frisar, que se tratam de atos administrativos normativos que partem de autoridades superiores que disciplinam matéria de sua competência específica objetivando explicá-los. Portanto, não tem força legal obrigatória, podem ser mudadas pelo Executivo e necessitam de orçamento e força política para execução, estando aí o grande entrave do sucesso da educação prisional.

Como sugestão de complemento às normas supracitadas, Vóvio diz que a educação “deveria abarcar ainda processos formativos diversos, que visem o

desenvolvimento comunitário, a formação política, a geração de emprego e renda, entre outros” (VÓVIO, 2009, p. 79). Neste caso, seria importante a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem a partir do ambiente prisional, valorizando a vivência, os saberes prévios e culturais dos jovens e adultos apenados para o conjunto de aprendizagens que extrapolam áreas do conhecimento, fazendo-os refletir sobre o porquê de estarem na prisão e o seu futuro, pós-cumprimento da pena.

3.3 A Educação como um direito humano fundamental dos aprisionados

O direito à educação é juridicamente reconhecido a todas as pessoas, sejam elas livres ou enclausuradas, tanto no cenário internacional como no nacional. No plano internacional, a Declaração Universal dos direitos Humanos em seu artigo XXVI, garante o direito de todos à educação, compreendendo simultaneamente a educação como um direito humano e como um suporte para a realização de outros direitos, devendo ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DUDH, 1948, art. XXVI).

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, foi adotado pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, trata em seu artigo 13 da educação:

1.Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992).

A Conferência internacional sobre a educação de Jovens e Adultos afirma que educar é promover um direito, não um privilégio.

Art. 2º A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...], é requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência

cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997).

A Educação em Direitos Humanos assim como prevê este documento é uma condição indispensável no combate à violência e conseqüentemente a criminalidade, portanto uma perspectiva pedagógica imperativa quando se trata de estabelecimentos prisionais, pois consiste em desenvolver uma educação em valores: liberdade, integridade pessoal, igualdade entre as pessoas, tolerância, participação, justiça, solidariedade, respeito aos acordos, escuta ao outro, expressão sem agressão, exercício da crítica construtiva e reflexão sobre a vida cotidiana; indispensáveis a ressocialização criminal.

É preciso se conceber a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade presente e a futura. Esse era o maior sonho de Paulo Freire.

A Constituição Federal Brasileira (CF/88) não só aderiu ao Pacto supracitado como também proclamou em seu texto os preceitos da Declaração dos Direitos do Homem, estabelecendo, no Capítulo II: os “Direitos Sociais à educação”, indicando que a Educação é um direito humano fundamental e garantindo ainda em seu art. 205 que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e 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).

A Emenda constitucional Nº 59 garante o oferecimento da educação básica a todos os brasileiros sejam natos ou naturalizados (BRASIL, 1988). No entanto, a Carta Magna em seu Art. 8º discorre sobre o dever da oferta do Estado com a educação, reduzindo a sua obrigatoriedade a apenas uma parcela da população, ou seja, de 4 a 17 anos restringindo este direito humano. Sendo assim, os apenados de nosso país ficaram de fora desta prerrogativa legal, pois nossa população carcerária possui a maioria penal de 18 (dezoito) anos. Os que infringiram a lei com idade entre 12 e 18 anos cumprirão medidas socioeducativas nos centros de apoio à criança e adolescente com amparo na ECA (Estatuto da

Criança e Adolescente) e receberão, em tese, a oferta da educação. Portanto, fica a critério discricionário do Poder Público a oferta educacional nos presídios. Veja:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Realizando uma interpretação gramatical e lógica dos artigos supracitados da lei constitucional, a educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio só são obrigatórios, ou seja, o Estado só tem o dever de ofertar nas escolas públicas, aos brasileiros com idade entre 4 e 17 anos; assegurando a oferta aos que não tiveram na idade certa, ou seja, aos jovens e adultos. O que significa que para o Estado a educação básica não será ofertada obrigatoriamente aos jovens e adultos, mas dependendo da conveniência pública e disponibilidade de recursos públicos será dado acesso a este público. Seguindo esse mesmo princípio, a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) ratifica esse direito e considera que o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo somente para brasileiros nesta faixa etária em seu Art. 4º, veja:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, [...]
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Essa redação legal retira do brasileiro que não teve acesso à educação na época certa o direito subjetivo público de requerer que o Estado oferte este direito humano fundamental mediante acionamento do Poder Judiciário conforme preconiza a LDB, Veja:

Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

O direito público subjetivo deixa bem clara a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular – a pessoa – e o sujeito do dever – o Estado. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado (BRASIL, 1996).

Os privados de liberdade, embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado tem garantidos por lei, seus demais direitos, e a educação é um deles. Entretanto, a legislação brasileira conforme exposto, não concebe este direito como obrigatório, mas como acessório, ao mesmo tempo que a legislação penal a entende como suporte essencial na ressocialização dos apenados, gerando uma incongruência interna legal e indo de encontro aos direitos humanos proclamados internacionalmente e ratificados pelo Brasil. Neste caso, é preciso reformulação legal que alinhe os Tratados Internacionais, a CF, CP (Código Penal) e a LEP; isto é, se for interesse de nossos governantes, o combate à criminalidade e reincidência criminal.

A educação na prisão precisa ser vista sobre a perspectiva dos direitos humanos e garantida a todos independente de idade. Segundo Claude (2005, p.37), “a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal”. Para ele, esta assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Acrescenta ainda que, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, para o autor, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005).

Contextualizando nosso objeto de pesquisa ao longo da história, observa-se que os reclusos de nosso país que, em sua grande maioria, sofreram de exclusão socioeconômica durante sua vida, o que pode ter contribuído para se chegar ao mundo do crime. E durante o cumprimento de sua pena padecem de exclusão bilateral: primeiramente lhes foi negado ao longo do tempo o acesso à escolaridade por serem jovens e adultos e estarem enclausurados e, após sua implantação nas

prisões excluíram-se os apenados de uma educação de qualidade. Sua negação traz consigo a exclusão social que gera pobreza e acesso à criminalidade.

Mesmo tendo aderido a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos e sociais dos presos, por exemplo, o Pacto de San José da Costa Rica (1969), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), se observa com frequência a violação destes preceitos legais no sistema carcerário. (ALMEIDA E APOLINÁRIO, 2009), o Brasil ainda é carente de políticas públicas que efetivem esse direito humano fundamental dentro sistema prisional, que funciona de forma bastante precária e, conseqüentemente longe de atingir os fins a que se destina: a (re) educação e a (re) socialização.

No Brasil, a Lei de Execução Penal, considerada uma das mais modernas do mundo, se encontra uma seção que trata especificamente da Assistência Educacional, a qual deve ser materializada através da instrução escolar, da formação profissional e da oferta da educação fundamental, obrigatórias e integradas ao sistema escolar (BRASIL, 1984).

No dia 10 de dezembro de 2003, o Governo Federal do Brasil, através do Ministério de Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)).

São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. É a primeira vez que o Brasil conta com um instrumento deste tipo.

O PNEDH é um passo importante no caminho atual de efetivação e implementação do direito à educação como um direito humano fundamental de todo

ser humano e impulsiona a implantação da escola dentro dos presídios com uma educação formal voltada para este viés.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14) explica que compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade para o trabalho educativo (BRASIL, 2010).

Em 24 de novembro de 2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Em seu Art. 2º contempla a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos para os apenados aliados à educação profissional e tecnológica, e a educação superior, buscando objetivamente alcançar a tão almejada ressocialização. Veja:

Art. 3º São diretrizes do PEESP:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; [...]

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014 a 2024, Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado que guia a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. Em seu Art. 2º, X, prevê necessidade de promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. O PNE trata especificamente sobre a Educação de Jovens e adultos na Meta nº 10. Veja:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

10.10. Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Observa-se que esse documento, não tem como meta o que o PNE 2010 tinha a respeito da EJA prisional. Pois em seu capítulo III referente à Modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos previa a necessidade de implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.

O PNE 2014 fala da expansão da oferta educacional nos cárceres de forma mais flexível. Essa posição deve ser resultado da dificuldade de implantação da educação nos presídios devido à superlotação, falta de estruturas físicas compatíveis com um ambiente educacional, a carência de recursos orçamentários e principalmente vontade política de resolver a questão penitenciária onde está envolvida todas as mazelas sociais. O PNE atual também discorre da necessidade de cada Estado elaborar seu Plano Estadual de Educação (PEE) de acordo com suas particularidades.

A implantação e efetivação de um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorrem das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais. Dentre essas, destacam-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3 de 11/03/2009 do CNPCP) e das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução

CNE/CEB nº 2 de 19/05/2010); e, por conseguinte, a alteração na Lei de Execução Penal que permite às pessoas presas diminuírem a sua pena com base nas horas de estudo.

Uma consequência prática dessa normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente, o projeto político-pedagógico, cuja estrutura será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984).

A implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil é orientada por três eixos: que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal, seja por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos Estados.

O Eixo A (gestão, articulação e mobilização) orienta a formulação, a execução e o monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal. O Eixo B (formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. O Eixo C (aspectos pedagógicos) impõe aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

É indiscutível que a educação de jovens e adultos encarcerados em nosso país vem alcançando nos últimos anos alguns avanços no campo normativo e político. Já foram alcançadas algumas conquistas, deixando de ser um tema invisível, tornando-se ponto de pauta de governos, eventos nacionais e internacionais. Enfim, conseguido visibilidade até pouco tempo atrás inimaginável.

Entretanto, embora sejam destacados alguns avanços concretos é imprescindível avançar no campo normativo tornando lei o que hoje está consignado apenas em resoluções, diretrizes, projetos isolados sem fundamentação teórico-

metodológico, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional; principalmente referente à oferta educacional para o apenados independente de idade, o que impulsionará a oferta obrigatória por parte do Estado. Outro ponto importante é tornar efetivo o que está na lei.

O Brasil já ultrapassou a etapa de discussão ao direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências e assim instituir programas, consolidar e avaliar propostas e implementar políticas públicas que deem vida a letra da lei. Só assim poderá começar a ver a ressocialização acontecer.

3.4 Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil

A história de Educação de Jovens e Adultos no Brasil retrata as diversas concepções, processos pedagógicos e políticas públicas que historicamente tiveram como finalidade elucidar um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular e aplicá-las na prática cotidiana a um público excluído: os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa por diversos motivos.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

No período colonial, a Educação que era direcionada prioritariamente as crianças acabou se inserindo na demanda de educação dos indígenas adultos, submetendo-os a uma intensa ação cultural e educacional. A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar e alfabetizar os índios brasileiros na língua portuguesa. Com a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação.

As primeiras escolas para adultos no Brasil datam de 1920. Foram criadas, objetivando formar mão de obra que atendesse aos imperativos da

urbanização e da industrialização crescentes no país. Essa educação resumia-se à alfabetização num processo compreendido como aprender a ler e escrever.

Com a promulgação da Constituição de 1934, o ensino primário de adultos torna-se um dever do Estado, cabendo-lhe assegurar educação para esse segmento dentro do sistema público educacional.

Em 1974, o governo federal, ao analisar os dados estatísticos educacionais, percebeu que mais da metade da população brasileira era analfabeta e lançou uma campanha nacional de alfabetização de três meses através de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático para Educação de Jovens e Adultos de nosso país.

No entanto, em 1950 esse programa de alfabetização foi extinto por não atingir os objetivos educacionais do público alvo, apontando-se como fatores de fracasso o fato de o método não levar em conta a diversidade cultural do educando, seu conhecimento prévio. Acreditava-se que o analfabeto era incapaz e, portanto total responsável pelo seu fracasso escolar e consequentemente sua condição de pobreza. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas.

A partir dos anos 1960, surge então à figura do educador pernambucano Paulo Freire. Suas ideias influenciaram significativamente o campo da EJA e revelava fortemente sua relação com o movimento de educação popular. Sua metodologia de alfabetização primava pelo diálogo entre educador e educando, a fim de se conhecer e se trabalhar a partir da realidade cultural deste. O professor deveria selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dos alunos e estudo da escrita e da leitura.

Freire (1983) propunha que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra e que esta concepção deveria permear a prática educativa e a produção cultural. Para ele, a Educação era um importante instrumento de formação de consciência cívica e ideológica que contribuiria para a transformação social que gerava o analfabetismo. A partir destas concepções, o analfabetismo passa a ser visto como consequência da pobreza e da desigualdade social e não como causa assim como era concebida pelas classes hegemônicas dominantes de nosso país.

Na perspectiva freireana, os educandos devem ser encarados como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente do alfabetizador. Nesta perspectiva, e opondo-se à educação “bancária”, Freire definia

a sua prática na dialética educador-educando:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

Logo, Freire defendia um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos, trazendo para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Sua tese defendia que o importante do ponto de vista de uma educação libertadora era que “os homens se sentissem sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 120).

Em 1963, o governo federal adotou a metodologia freireana no Plano Nacional de Alfabetização. Para tanto, buscou o apoio da Igreja e das organizações não governamentais. Entretanto, suas concepções iam de encontro aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização e libertação dos homens, e isso colocava em risco a manutenção do *status quo* da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo.

O pedagogo, em setembro de 1964, esteve preso por cerca de setenta dias em Olinda e Recife. O exílio ampliou suas ideias de mundo. Moacir Gadotti (2000), herdeiro intelectual de Paulo Freire, insinua que a elaboração teórica da Pedagogia do oprimido remete a essa experiência que é relatada por ele no livro: *Aprendendo com a própria história*, em coautoria com Sérgio Guimarães.

Então o golpe militar de 1964 acabou frustrando todo seu projeto pedagógico para EJA e, em contrapartida, foi instituído o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O objetivo desse programa era simplesmente alfabetizar para uso da leitura e escrita, focando na formação de mão de obra que

atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente, sem se preocupar, é claro, com conscientização dos alunos através de ações educativas.

Nesse cenário, nasce o Ensino Supletivo, cujo objetivo era completar a escolaridade que não havia sucedido na idade apropriada. Tal posição era defendida pela psicologia evolutiva tradicional, chegando a ser consolidada como um paradigma educacional naquela época.

Com a abertura política, após a queda do regime militar, o Mobral foi abolido do sistema educacional brasileiro. Os movimentos sociais se intensificaram e começaram a debater as políticas públicas sobre a Educação de Jovens e Adultos, buscando recuperar os preceitos da educação popular de outrora e tiveram o apoio da sociedade civil.

Essa historicidade foi importante para que, com a promulgação da nossa Constituição em 1988, tivéssemos garantido como direito constitucional o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive os jovens e adultos. Para efetivar esse preceito constitucional, a rede pública de ensino foi ampliada.

Foi então que os direitos educativos dos jovens e adultos foram assegurados no Capítulo III, Seção I – Da Educação na Constituição Federal, Artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

No início dos anos de 1990, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. E especificamente, em 1997, acontece a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha onde foi proclamado o direito de todos à Educação Continuada. Afirmção de suma importância no mundo globalizado e de rápidas mudanças sociais, políticas, econômicas, trabalhistas etc.; de forma que garanta aos cidadãos a plena participação social durante toda sua vida através da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, já não havia mais espaço para os cursos supletivos e, portanto foram abolidos pela LDB, em 1996. O EJA passou então a ser a modalidade legal da Educação Básica e do Ensino Fundamental e do Médio e não mais um simples programa educacional de Jovens e Adultos e se encontra afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A LDB reitera em seu art. 4º os direitos constitucionais da população jovem e adulta à educação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A partir da LDB de 1996, expandiram-se as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos e à demanda tem aumentado significativamente ao longo dos anos. Também fora adotada por algumas redes particulares que recebem os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

O segmento do EJA é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB. É um dos segmentos da educação básica que recebe repasse de verbas do FUNDEB. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996).

De acordo com Haddad, embora a LDB tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a emenda 14/96, alterou a redação do art. 208 da Constituição, de modo a desobrigar jovens e adultos da frequência à escola. Tal mudança no texto constitucional deu margem a interpretações que descaracterizam o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para esse grupo etário. (HADDAD & DI PIERRO, 1999, p. 6)

A Emenda 14 alterou a redação do Art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: os Fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse processo de desconstituição dos direitos educativos consolidou-se no veto presidencial ao inciso II do Art. 2º da Lei 9424/96, que regulamentou a Emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas do governo através do FUNDEF.

Diante das limitações ao financiamento decorrente dessa medida, as instâncias subnacionais de governo, às quais cabe a oferta de ensino fundamental à população jovem e adulta, foram objetivamente desestimuladas a expandir esse nível e modalidade educativos. (HADDAD & DI PIERRO, 1999, p. 6)

Não resta dúvida de que a emenda 14/96, tolheu o direito da inclusão compulsória de jovens e adultos ao sistema educativo, uma vez que tirou o compromisso do Estado com essa população. No entanto, Jamil Cury (apud Parecer CEB nº 11/2000) entende que “apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo”. Para Cury, isto fica explícito no artigo 5º da LDB, que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza (MEC/CNE. Parecer CEB nº 11/2000).

A história da Educação de Jovens e Adultos apresenta muitas variações ao longo da história, demonstrando estar intimamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

3.5 A educação de jovens e adultos encarcerados

A EJA nas prisões é uma política pública de inclusão social, cultural e econômica direcionada aos que se encontram aprisionados sob a custódia do Estado, objetivando auxiliar na ressocialização criminal.

Pensar em educação nesse contexto significa repensar a instituição “prisão” como uma comunidade de aprendizagens que envolvem todos os seus atores: apenado, agentes penitenciários, psicólogos, assistentes sociais, policiais militares e a comunidade; dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, capaz de conduzir a sua própria vida no presente e ressignificar seu passado em direção a um projeto de vida futura.

Neste cenário, é imprescindível que se perceba que o universo da educação transpassa o processo educativo institucionalizado, também designado educação formal ou escolar, adicionando a ela as experiências que ocorrem no cárcere em seu dia-a-dia, através do relacionamento com outras presos,

representantes do Estado e com uma cultura prisional específica, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere.

No dizer de Haddad (2010, p. 119):

[...] a imagem do iceberg tem sido utilizada com frequência para fazer a distinção entre educação escolar e não escolar. A parte visível do iceberg seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. A parte submersa, com um volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não vista pelo senso comum, denominamos educação não escolar.

É evidente que a educação deve ser entendida em linhas de interação e de encontro social, portanto, deve ser consubstanciada em um programa de ações que não pode se restringir à parte visível do iceberg assim como explicita Haddad, especialmente quando nos referimos ao universo do mundo carcerário onde é possível se constatar várias educações que dialogam entre si e se complementam, na perspectiva da formação para o indivíduo em situação de privação de liberdade.

O cárcere e toda dinâmica dentro de seus muros se propõem a ser um ambiente de aprendizagens significativas, sejam positivas ou negativas e que levam a transformação do indivíduo. Essa transformação que deveria ser em prol de um ser humano melhor para mais tarde reinserir-se na sociedade e adaptar-se as regras sociais sem transgredir a lei e a ordem vigente tem levado o ser humano a se tornar pior do que entrou devido às mazelas que a prisão encerra.

Mas uma luz no fim do túnel surge para mudar essa realidade: uma educação transformadora e libertadora para detentos que permeie todo o ambiente carcerário e todos que o compõe.

Conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14):

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

A legislação penal brasileira está consubstanciada sobre a égide de que as penas e medidas de segurança devem realizar a proteção dos bens jurídicos e a

reincorporação do autor à comunidade, o que demonstra claramente o Art.1º da LEP quanto aos seus objetivos:

A correta efetivação dos mandamentos existentes nas sentenças ou outras decisões, destinados a reprimir e a prevenir os delitos, e a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos a medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social (BRASIL, 1984).

Ainda na LEP, em seu Capítulo II e Art. 3º, são enumeradas as espécies de assistência que terão direito o preso e o internado e a forma de sua prestação pelas unidades prisionais, como a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Nela encontramos consubstanciada a assistência educacional do preso, sendo expressamente prevista como um direito, determinando em seu Art. 17 ao Art. 21, que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A educação, conforme explicitada no texto legal, parece bem articulada normativamente em busca do objetivo da pena, qual seja: a ressocialização. Porém na prática este atendimento personalizado não acontece. A verdade é que a EJA nas prisões é uma política de inclusão que aflora várias discursões sobre as questões invisíveis no paradigma da segurança, buscando teoricamente uma

Educação libertadora assim como propunha Freire e que contribua para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas, mas que ainda precisa derrubar várias barreiras que impedem sua efetivação.

Todavia, o ambiente prisional reflete uma conjuntura paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança, da disciplina que se caracteriza pela repressão, ordem e obediência, visando adaptar o indivíduo ao cárcere com a lógica da educação que por si só é um instrumento de transformação pessoal e social; ambos convergindo para o mesmo objetivo: oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar) que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade, (re)integrando-o eficazmente à sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social (ONOFRE, 2010).

Segundo Freire (1995), “[...] 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” (p.96). E ao se 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 a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (FREIRE, 1983).

Na bibliografia especializada sobre as ideias de Freire, foi encontrado um único registro de pronunciamento feito ele especificamente sobre educação de presos. Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo (1993), Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Recomendou ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (RUCHE, 1995, p. 17).

Esta afirmação tem provocado discussões sobre quais são os métodos e técnicas mais adequadas para a Educação em prisões. Freire (2003), ao fazer este enunciado, defende que a educação a ser ofertada nas prisões deve ser a mesma

da escola formal extramuros? A afirmação, aparentemente, contraditória com outra do próprio Freire e que consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros: "escrevam pedagogias e não sobre pedagogias" (FREIRE, 2003, p. 34), incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências. Freire, embora tenha passado pela prisão, não se deteve a desenvolver uma pedagogia para este público, mas suas teorias em muito pode os ajudar.

O que Freire (2003) na verdade contestava era um método próprio, típico de uma educação bancária, que era o usual à época. Uma forma de alfabetizar e ensinar leitura que primava apenas pela decodificação de palavras e frases, sem oferecer ao educando novas possibilidades de leitura e uma compreensão do discurso embutido no texto do ponto de vista político, social e ideológico. Não se concebia o uso da leitura crítica nas aulas de linguagem. Este tipo de educação não ajudava o aluno a ganhar autonomia, porque estava a serviço da dominação ideológica dos poderosos primando pela alienação de massas.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositantes. Em lugar de comunicar-se o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

No seu discurso filosófico-político, Freire (2005) instigava uma educação libertadora, capaz de ajudar os indivíduos a tornarem-se capazes de superar suas dificuldades, ultrapassar seus limites. A qual, por ser uma educação problematizadora, propiciaria a comunicação, o diálogo e consequentemente a libertação com mudança de vida pessoal e social. A leitura crítica do mundo geraria mudanças cruciais na vida do leitor e seria a chave para a ressocialização.

Até meados dos anos 90 o método usado nas aulas de Língua Portuguesa privilegiava a memorização de regras gramaticais, quase não se trabalhava com textos e quando se fazia a interpretação e compreensão textual era feita de forma superficial. Não havia reflexão sobre o que se lia, privilegiava-se a decodificação de frases e uma boa oratória.

As ideias freireanas alavancaram uma mudança no currículo nacional que impactaram a educação brasileira a partir do momento que ele se colocou favorável

à concepção de uma educação libertadora das amarras sociais, denunciou a educação oferecida nas escolas como um mecanismo de opressão do estado e levantou a bandeira por um currículo escolar que emancipasse, transformasse e libertasse o educando. Para isso era preciso que o receptor desta educação participasse da formulação do currículo, que o conhecimento adquirido partisse da experiência de vida, que valorizasse sua cultura, seu conhecimento de mundo, vivências, portanto não seria conveniente um padrão curricular único e mais, já não era satisfatório o processo de leitura mecânica, agora caberia à leitura reflexiva que ajudaria o educando a se libertar do *status quo*.

Freire (2005) acreditava que a educação era capaz de transformar o homem, seja ele um cidadão livre ou preso, porque para ele o ser humano era inconcluso. Sua pedagogia libertadora tinha como corolários: a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Tudo que a educação prisional necessita para atingir seus objetivos ressocializadores. Ele mostra sua concepção sobre a educação prisional explicitando que:

[...] E ao se 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 a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar. (FREIRE, 1995, p. 96)

No livro: *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (1997, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos, e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político. No seu discurso, fica implícito uma questão: que tipo de educação está sendo ofertado nos presídios? É uma educação compensatória, ou, de fato, ela contribuirá para a elevação cultural e libertação dos encarcerados não só no sentido físico, mas, sobretudo, político-social, a ponto de os libertar das amarras do opressor através da sua inserção crítica sobre a realidade?

A educação prisional deve ser entendida em linhas de interação e, de encontro colaborativo, em um programa de ações que não pode se restringir as atividades escolares, muito embora o contexto prisional se revele em um espaço singular, se assemelha a outros espaços educativos onde se entrelaçam visões de

mundo, de educação, de cultura, saberes diversos presentes na sociedade como um todo.

3.6 Políticas curriculares nas escolas prisionais

Pensar numa escola que promova a transformação pessoal e social se faz necessário refletir sobre o currículo escolar que orientará todas as ações educativas.

Falar sobre currículo escolar significa fazer um questionamento sobre que cidadãos a escola que formar. Moreira e Silva (2005, p. 7) define currículo como um artefato social e cultural. Para ele, o currículo é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual e não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, do contrário, no currículo está implicado as relações de poder e as ideologias dominantes dos detentores do poder.

O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos. Nessa perspectiva, um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento (LIMA, 2006).

Neste trabalho de dissertação, nos filiamos às contribuições de renomados doutrinadores na área, especialmente Paulo Freire que faz uma crítica a educação bancária e propõe uma educação problematizadora. Em sua pedagogia, defende uma organização curricular por temas por conteúdos que remetam ao universo experiencial, referindo-se ao mundo da vida, ao mundo do trabalho, às relações sociais e culturais, aos saberes popular.

Portanto, fazendo um paralelo com sua teoria, podemos inserir que a educação prisional deve ser norteadada por um currículo que privilegie temas e conteúdos que estejam voltados à experiência do homem como recluso do sistema criminal, como violador das normas jurídicas e participante do mundo do crime, objetivando a ressocialização dos mesmos, ou seja, uma nova postura como cidadão condizente aos parâmetros elegidos pela sociedade, logo temas como

cidadania, ética, direitos humanos e criminalidade são alguns dos temas geradores de suma importância para o homem aprisionado em busca de sua ressocialização e que devem fazer parte do currículo e do projeto político pedagógico das escolas intramuros.

A forma de ver o homem, proposta por Freire, no contexto social, voltada a humanização, seria a base da educação transformadora, libertadora, que reconhece os sujeitos como capazes de construir conhecimentos, de se apropriar deles e de enfrentar os desafios existentes, em busca de uma nova vida. Esta forma deve ser apropriada pelos currículos escolares, especialmente pelo da escola prisional onde se busca uma mudança da personalidade delinquente através da educação e do trabalho, ao menos em termos teóricos.

O pensamento freireano reconhecia essa capacidade de o ser humano mudar a si através do conhecimento: “Assim o homem conhece a sua temporalidade, quando ultrapassando o tempo e inserido nele, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 2006, p.49).

Os conteúdos escolhidos para o currículo são importantes para a formação humana, inclusão social e para o resgate da cidadania, daí a necessidade dessa produção de conhecimentos que oportunizem a apropriação de saberes politicamente e socialmente contextualizados e socialmente aceitos, que se materializem na concretude do currículo compreendido e organizado para um determinada instituição educacional com um olhar nas especificidades e na clientela que busca atingir. *“Nessa perspectiva ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”* (FREIRE, 2006, p.22).

Neste íterim, é importante que a escola pública reorganize o seu currículo tradicional, conservador e excludente na perspectiva de um projeto político pedagógico voltado para uma educação inclusiva, emancipadora e humanizadora que considere os atores do processo educativo como sujeitos produtores de conhecimentos capazes de intervir e transformar a realidade. A escola Prisional mais que qualquer outra deve ter esta preocupação na organização de seu currículo, uma vez que tem por objetivo maior a ressocialização dos apenados prevista em nossa legislação penal.

O currículo seja da EJA ou de qualquer modalidade está intimamente ligado às relações de poder. À moral e à formação e mudança de identidade da pessoa jovem e adulta que volta a estudar na escola. E a escola deve instigar sua

permanência na escolarização, despertando o amor à vida, a liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar (FREIRE, 1987).

Promover atitudes que levem a mudança de comportamentos é imprescindível, entretanto, para que isso ocorra, é necessária uma aprendizagem que ultrapasse a racionalidade e inclua a contemplação, a humanização, a reflexão cognitiva e a aprendizagem-ação e, tudo isso só será possível através da prática do letramento.

Freire foi um dos primeiros educadores a afirmar o poder revolucionário do letramento. Para Freire (1992) o papel do letramento é libertar o homem de sua domesticação e promover a mudança social. Essa postura tem tudo a ver com o conceito de currículo, porque o letramento deveria estar presente em todos os currículos escolares.

A construção curricular para Freire (1992) não deveria ser apenas uma transmissão de fatos e informações dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar através de um depósito a um educando, mas um instrumento de ação dialógica onde todos os componentes da escola pudessem ter o direito de opinar, de discutir, de refletir e ajudar a construir coletivamente o currículo e não um conjunto de conteúdos e metodologias previamente elaborados e depositados nos educandos “vazios de conhecimentos”.

Em seu livro: *A Pedagogia do Oprimido*, Freire (2002) faz uma análise do currículo tradicional ao destacar que a “educação bancária” inviabiliza a “educação problematizadora”; faz uma crítica ao processo de dominação, das relações senhor e servo, criticando a escola tradicional, mostrando uma inquietação com a forma de aplicação da educação de jovens e adultos. O currículo e a educação prisional em si, muito se assemelham a esta educação bancária tão combatida por este renomado pedagogo. O recluso não tem vez nem voz para dizer o que seria interessante para seu crescimento pessoal, sua família e a comunidade parecem invisíveis neste processo de construção curricular. O máximo que se espera do apenado é a frequência à escola e obediência às regras, sob pena de cessação do direito à educação. Quanto mais calado e subordinado for, melhor para sua disciplina prisional e ser recompensado com a remissão. Para Freire (2005, p.100):

No processo de elaboração curricular se faz imprescindível a participação, a dialogicidade, a luta por significados, pois só assim “os oprimidos” começam a superar as contradições em que se acham e se fazem “seres para si.

O paradigma da dialogicidade, para Freire, está fundamentado no triângulo: educando - objeto do conhecimento - educador e esta interpelação inicia-se antes do processo educativo propriamente dito. A pesquisa do universo linguístico, das condições de vida dos alunos, seu conhecimento de mundo, sua cultura vai aproximar essa dialogicidade, tornando a educação mais democrática, conscientizadora e libertadora. Veja:

A busca do conteúdo programático começa com o diálogo, para a concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aqueles se pergunta em torno do que vai dialogar com estes (FREIRE, 2005, p. 96)

Diante do que foi exposto pode se inserir que Freire primava pela construção de um currículo democrático e participativo, voltado para o diálogo e para uma educação problematizadora. Para ele, era através do diálogo que começava a ser selecionado os conteúdos programáticos da educação de adultos, a partir de temáticas significativas ou temas geradores. Para ele, os educadores deveriam descobrir o que historicamente pode ser feito para transformar o mundo mais redondo e mais humano, mostrando diversas formas de ver o mundo e ainda preparar o aluno para a vida. E o meio de conseguir isto é apresentando uma educação intercultural e multicultural (FREIRE, 2005).

Souza (2007) assim como Freire concebe o currículo como veículo de ação e instrumento da práxis pedagógica objetivando a formação humana numa busca coletiva permeada pelo prazer de conhecer e de conviver. Para o autor, currículo:

É uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura, e com o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos especialmente dos sujeitos populares, na medida em que se constitui um locus privilegiado para o confronto de diferentes culturas ou traços culturais e elaboração de sínteses mais amplas, consistentes e provocadoras de novas perspectivas existenciais (SOUZA, 2007, p. 223).

Souza vem a apoiar as ideias de Freire e assinala que a construção de um currículo deve estar voltada para a reflexão e ressignificação do processo de formação de sujeitos mais humanizados. Ambos fazem críticas aos currículos tradicionais que privilegiam conhecimentos adequados e voltados à realidade das classes dominantes. Entendem que a construção do currículo deve se dá por meio

das relações e ações entre sujeitos: educandos, educadores, gestores, mediados pelos conhecimentos ou conteúdos pedagógicos com a finalidade de construção da emancipação e humanização dos seres humanos.

O currículo, dentro da perspectiva da educação prisional teria como objetivo a produção de novas identidades sociais, capacitando o preso a se reconhecer como sujeito-ação dentro da sociedade, buscando uma transformação pessoal que viabilizasse sua reinserção social. Portanto, deve ser fundamentado nos conceitos de emancipação e libertação.

Geralmente, o planejamento curricular da EJA prisional é o mesmo das escolas comuns, o que gera uma instabilidade, pois se EJA comum já é recheada de desafios e estigmas, imagine a EJA prisional? A maior parte da base teórica da EJA gira em torno da emancipação do aprendiz, mas este objetivo seria conveniente num espaço de privação de liberdade, onde a voz dos apenados é negada por receio de futuras reivindicações legítimas?

Sem respostas às indagações, podemos ao menos afirmar que, sem a formação adequada dos professores nesta perspectiva, dificilmente alguma mudança seja observada. Nesse caso é imprescindível a lição de Giroux (1992), ao enfatizar a importância de professores intelectuais transformadores com responsabilidades pedagógicas e políticas nesse processo.

Observa-se que o estado se apresenta despreocupado e/ou, ao mesmo tempo, impotente diante da problemática da violência avassaladora que vivenciamos. Parece que não percebe que a escola pode atuar na prevenção da reincidência criminal. Não investe nessa área, e a educação fornecida nos presídios mais parece uma educação bancária que pouco ou nada influi na ressocialização dos presos. É como se o Estado apenas quisesse enclausurar os infratores da lei e condená-los à inércia como se isso por se só fosse suficiente para reabilitá-los a voltar pra sociedade. Entretanto sabemos que esta via não tem surtido efeito e o cárcere tem se tornado uma universidade do crime e da revolta humana.

Ainda dentro da temática da escola como um instrumento de reinserção social e currículo escolar é conveniente que se trate do tempo curricular, uma vez este requisito ser bastante prejudicado no ambiente carcerário, onde toda uma logística de segurança e disciplina são sobrepostas às outras atividades que possam ser oferecidas ali dentro.

Para Santiago (1990), o tempo curricular, na prática pedagógica, configura-se como um instrumento estruturante, básico e relevante na organização do trabalho escolar, ou seja, da prática pedagógica. É através dele que se concretiza ou não a aprendizagem.

O tempo curricular se constitui numa situação real, concreta, com perspectiva de organização, integração, coordenação e regulação do processo educativo.

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, às férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc. (VEIGA, 1995, p 15)

Ao observar a prática pedagógica da EJA numa escola normal, fica evidente que o tempo para esta clientela, na organização curricular, é bastante reduzido haja vista as características do alunado, havendo uma perda em relação ao tempo e, conseqüentemente, de aquisição de aprendizagens quando comparada à educação formal por pessoas que estão dentro da faixa etária normal de ensino, ou seja, de 4 a 17 anos.

Essa situação histórica acompanha a trajetória da EJA no contexto brasileiro desde sua formulação. É proveniente de uma política capitalista e oligárquica, que defende apenas seus interesses políticos, econômicos e educacionais, privando as camadas populares dos seus direitos, privilegiando apenas aspectos quantitativos e não qualitativos. Para o governo o que interessa é mostrar estatísticas positivas de escolaridade da população brasileira, muito embora a qualidade do que se aprende seja péssima e uma pessoa chegue a concluir um curso superior sendo um analfabeto funcional.

O tempo curricular, na prática pedagógica da EJA, ainda hoje tem redução temporal, legalizada oficialmente pela LDB, na seção III, em seu art. 34 contido e seu capítulo II, que trata da Educação Básica. Veja:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei (BRASIL, 1984).

A Resolução Nº 3, de 15/06/2010, do CNE do Ministério da Justiça, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Veja:

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas (BRASIL, 2010).

O grande problema da EJA é seguir rigorosamente esta carga horária e ministrar todo conteúdo programático haja vista a maioria dos seus cursos serem disponibilizados no horário noturno, para pessoas com mais de 15 anos que já tiveram uma defasagem educacional e geralmente são trabalhadores que quando chegam à escola à noite estão muito cansados. O tempo curricular e os conteúdos acabam sendo flexibilizados para manter a permanência do alunado. Dessa forma acaba os excluindo de uma educação de qualidade. Por isso, Mayer (2006) assinala que a prisão é por si só um espaço não educativo.

Se o tempo curricular da EJA, que funciona numa escola normal, já é reduzido por lei, imagine o tempo da EJA numa escola prisional, onde a rotina disciplinar e as especificidades do ambiente interferem diretamente na aprendizagem, restando dificuldades em colocar em prática o projeto político pedagógico quando existente ou a educação regular como acontece. Daí a necessidade de refletir a respeito dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas em sala para que se alcance o máximo de resultados em prol da reinserção social.

Numa EJA prisional, antes de impor conteúdos e programas, é preciso que o ambiente educativo se transforme num espaço de reflexão sobre as experiências sociais que os alunos passaram ao longo da vida e passam no cotidiano. A reflexão sobre como e porque está enclausurado pode levar a mudança de atitudes, juntamente com os conteúdos propostos no currículo que lhe dariam base teórica para agir e transformar suas vidas.

O currículo escolar dá abertura para esse espaço de reflexão. Não deve o professor se deter a uma ideia fixa de currículo onde deve prevalecer um cronograma fixo de atividades e conteúdo. Até mesmo porque, a nossa Carta Magna (1988) concebe ao profissional do magistério a liberdade de cátedra, ou seja, o direito próprio do professor de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos em toda a sua dimensão de liberdade que se perfaz pelo instrumental dos atos de ensinar, de aprender, de pesquisar e de divulgar o conhecimento, observando a pluralidade de ideias e das concepções pedagógicas, exteriorizando suas opiniões, pensamentos e convicções no ato de comunicação dos conhecimentos curriculares no exercício do magistério.

Todo um arcabouço constitucional foi construído para a defesa do protagonismo docente nesse sentido, assegurando-lhe que ao lado do direito de lecionar está a liberdade como forma de exercê-lo. Veja CF/88:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

A liberdade de cátedra corresponde ao princípio da liberdade de ensinar atribuída aos professores devendo, entretanto, ser compreendida e interpretada na sua relação com o direito fundamental à educação e com os demais princípios constitucionais, em especial os que dizem respeito à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, e não de forma isolada. Vale salientar, porém, ensinar é uma liberdade, mas que, no entanto, sofre as limitações impostas pela própria Constituição e legislações infraconstitucionais, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas diretrizes nacionais, entre outras normas e regulamentos editados e aprovados pelos representantes do povo. Outro ponto interessante também é que assim como o professor tem liberdade de professar o conhecimento da forma escolhida, terá também o aluno a liberdade de aprender nessa caminhada educacional, também envolto na liberdade.

O objetivo deste princípio constitucional é reconhecer a educação e a sua concretização como instrumentos de igualação das pessoas e de sobrelevação da sua função social no preparo do ser humano ao exercício da cidadania, ao lado de direitos que relacionam-se com a democracia.

Desta forma, é cabível ao professor baseado neste direito - liberdade de cátedra - selecionar temas importantes para o aluno aprisionado e abordá-los conforme os gêneros textuais que o currículo de língua Portuguesa exige. O importante é saber conduzir as temáticas com metodologias e recursos apropriados de forma a levar o aluno a ressignificar sua vida, sua história e sonhar com um futuro melhor. É muito importante instigar o gosto pelo aprendizado, pela escola; tornar o ambiente escolar carcerário um lugar seguro para refletir, questionar e se encontrar como sujeito individual, social, cultural e histórico. Os professores devem transmitir esta segurança de liberdade de expressão e de pensamento mesmo estando ele, preso, uma vez que a prisão física não implica na prisão psicológica. Essa atitude os levará a libertação das amarras e mordanças sociais que lhes foram e ainda são impostas implicitamente pelos opressores.

Sabe-se que os alunos-reclusos, diferentemente dos alunos de uma escola extramuros regular, estão condicionados a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, relacionados à manutenção da ordem e da disciplina da unidade carcerária que se encontram custodiados. Uma realidade impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e cultural que influenciam diretamente as propostas educativas, principalmente no que se refere às formas de organização de tempos e espaços educativos, como fora supracitados. A prática escolar transportada das escolas regulares, sem procedimentos específicos e adequados, bem como as temáticas (conteúdos programáticos) que não tratem do interesse e do cotidiano dos presos levará ao não reconhecimento da escola como algo interessante.

Portanto, é extremamente imprescindível estudos e pesquisas na área, voltados a um planejamento curricular com propostas de ações político-pedagógicas que embasem a elaboração curricular específica destinada a ressocialização, que satisfaçam as necessidades e as aspirações dos privados de liberdade, uma vez que suas trajetórias de vida e escolares não lhes permitiram possibilidade de sucesso e permanência na escola.

Tomando-se como referência o que sinalizam Scarfó (2006) e Maeyer (2006), quando se pensa a educação em espaços de privação de liberdade, há que se considerar que estamos nos referindo a um processo complexo, que demanda a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais que permitam construir programas curriculares e possibilidades, que vão para além da

escolarização formal (nem sempre de qualidade) e visam à formação para o trabalho como condição de melhoria de vida em seu presente e em seu futuro, bem como um agir diferente quando no regresso social, que oportunize aos detentos a capacidade de decodificarem a sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão, para que desconstruam e reconstruam as suas ações e seus comportamentos em prol da liberdade e de uma nova vida. A reeducação através da educação é incapaz de anular o apenado, ao contrário é capaz de transformá-lo, pois se a educação é capaz de mudar pessoas como dizia Freire (2005) e essas, após transformadas, são capazes de mudar o mundo; a educação prisional é a melhor das alternativas na ressocialização criminal, para uma nova vida fora das grades de acordo com as normas e regras sociais.

Sendo assim, partindo-se do princípio de que o currículo escolar deve conter preceitos de ordem comum a uma nação, mas também deve ser direcionada a um público alvo, pesquisadores e cientistas educacionais recomendam que o planejamento curricular deva ser participativo, democrático e de acordo com a práxis pedagógica da escola em uso, seria interessante refletir neste tópico se não seria apropriado que o currículo da escola prisional também fosse adequado à condição do prisioneiro, visando sua reinserção social, considerando ser uma realidade totalmente diferente dos padrões da educação fora dos muros, não podendo, contudo, receber o mesmo sistema de ensino da escola oficial.

É possível questionar se a opção de criar programas curriculares de ensino específico para cada tipo de escola e no caso especial para as escolas prisionais, não seria por outro lado, uma forma de manutenção das desigualdades sociais ou, seja uma forma de exclusão educacional para os já excluídos socialmente.

Preocupado com esta temática Moreira (2005, p. 29-30) sugere que os profissionais da educação ao elaborarem o currículo, questionem sobre: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? E em seguida ele responde dizendo que essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado até os protagonistas do ato de educar nas escolas e salas de aula através de expressões sutis e complexas de importantes relações de poder (MOREIRA,2005).

A verdade é que o processo educativo para ser bem sucedido é preciso que: as equipes multidisciplinares, formadas por professores, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários e toda a comunidade social e prisional se organizem em grupo de sócio educadores, trabalhando de maneira colaborativa, com um projeto pedagógico de ações que possam contribuir efetivamente, no processo de construção de um projeto de vida ao sujeito privado de liberdade.

O professor isolado na sua sala de aula pouco pode fazer, se não tiver o apoio dos demais profissionais que participam do sistema e também se não for capacitado para esta função. A ausência da formação acadêmica específica na EJA prisional para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões é um grande entrave na educação prisional. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, mas infelizmente no EJA prisional quase não existe.

Então, por se tratar de um espaço com características próprias, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional, o professor deve se apropriar desses saberes (que não são discutidos em sua formação inicial), fazendo-se necessário um processo de ambientação, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais.

Muitos profissionais contratados nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho [...] (BRASIL, 2010, p. 21).

Diante desse contexto, cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende os indivíduos em privação de liberdade, promover situações que aproximem os iniciantes das normas da instituição e os façam conhecer os limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula, de forma que as regras de segurança não anulem nem tirem o significado do processo educativo.

A sociedade civil, as Organizações Não Governamentais (ONGs), as universidades, devem unir-se num esforço coletivo para o enfrentamento dessa complexa e intrincada realidade, elaborando alternativas e propostas teóricas

metodológicas para ajudar a sanar as dificuldades enfrentadas pelos educadores. Resumindo, é preciso reconhecer a educação prisional como um sistema de ensino e não como um programa compensatório e direcionar investimentos, estudos e políticas públicas para alcançar todos esses objetivos.

A elaboração de um currículo adequado a essa situação política pedagógica, talvez seja o primeiro passo para mudar essa realidade. Logo, o processo de construção curricular dentro das carceragens deve fundamentar-se em referenciais éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora assim como propunha Paulo Freire ao idealizar uma educação emancipatória de Jovens e adultos onde o compromisso pedagógico seja a construção de um currículo popular crítico que venha contribuir efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que está inserida.

3.7 Os bastidores da educação prisional

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Luiz Flávio Gomes verificou (a partir dos dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) que, no período compreendido entre 1994 e 2009, o número de presídios aumentou 253% (duzentos e cinquenta e três por cento). Isto porque, se em 1994 eram 511 estabelecimentos, este número mais que triplicou em 2009, com um total de 1.806 estabelecimentos prisionais. O que parece normal haja vista o aumento da criminalidade e o sistema punitivo penal brasileiro se consolidar praticamente em pena de prisão (IPCLFG, 2016)

O Infopen é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro criado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), atualizado segundo informações mensais dos gestores dos estabelecimentos penais, que sintetiza os dados sobre as unidades e a população prisional.

Segundo este órgão estatal, em 2014, última atualização disponível, o Brasil tem uma população carcerária de 607.731, sendo 27.950 ocupando as Secretarias de Segurança e Carceragens de delegacias, 579.423 reclusas nos Sistema Penitenciários Estaduais (penitenciárias e cadeias públicas) e 358 no Sistema Penitenciário Federal (presídios federais). No entanto, o país tem apenas 376.669 vagas, o que gera um déficit de vagas 231.062. Isso significa superlotação,

pois a taxa de ocupação carcerária alcança 161%, ou seja, em um espaço planejado para custodiar 10 pessoas, existem por volta de 16 indivíduos encarcerados (INFOPEN, 2014)

Ainda, segundo dados do Infopen (2014) o número de pessoas privadas de liberdade em 2014 é 6,7 vezes maior do que em 1990. Acontece que desde 2000, a população prisional cresceu, em média, 7% ao ano, totalizando um crescimento de 161%, valor dez vezes maior que o crescimento do total da população brasileira, que apresentou aumento de apenas 16% nesse período, em uma média de 1,1% ao ano (INFOPEN, 2014). Devido esse aumento exorbitante, o Brasil passou a ocupar o 4º lugar entre os países que possuem maior população carcerária do mundo - 607.731- perdendo apenas para os Estados Unidos com 2.228.424 presos, a China 1.657.812, a Rússia 673.818.

A taxa de aprisionamento do Brasil por estado segue abaixo:

Figura 1. Taxa de aprisionamento por Unidade da Federação

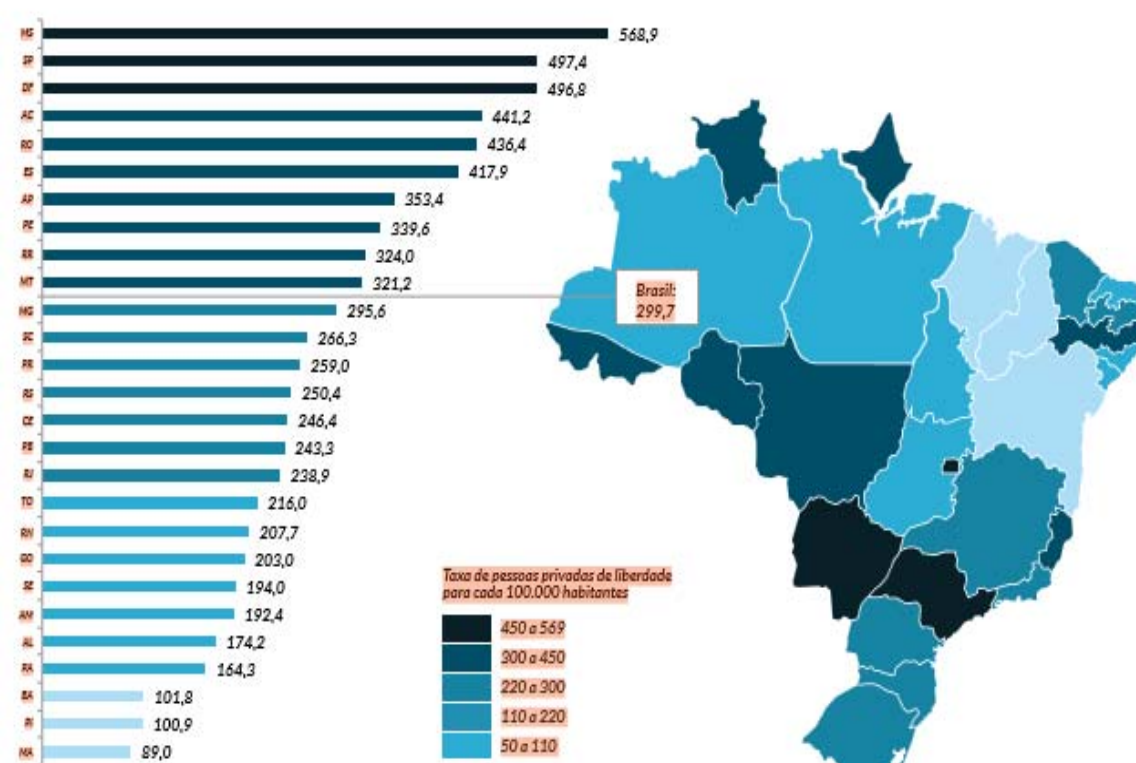


Figura 1

Fonte: Infopen (2014)

3.2.1. Presos por natureza da prisão e tipo de regime¹⁴

Figura 9. Pessoas privadas de liberdade por natureza da prisão e tipo de regime¹⁵



Figura 2

Fonte- Infopen (2014)

Segundo o Infopen (2014) a população presidiária brasileira é majoritariamente negra: no Norte 83%, no Nordeste 80%, no Centro-Oeste 73%, no Sudeste 72% e no Sul 33%. O resultado do preconceito racial é explícito e visível nesses dados estatísticos.

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental incompleto: 53% são analfabetos absolutos, 7% têm o ensino médio completo e apenas 1% possui curso superior completo (INFOPEN, 2014).

O retrato pintado pelos números do Ministério da Justiça (MJ) é claro ao determinar quem é o alvo preferencial da política penitenciária: o jovem de baixa ou nenhuma escolaridade, o negro e o pobre; o que vem a respaldar a declaração de Scarfó (2007) sobre a maioria dos privados de liberdade provir de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de instrução e desvantajoso acesso ao mercado de trabalho.

Os dados revelam que grande parte dos detentos do sistema prisional brasileiro não tem acesso a uma Justiça célere. Cerca de 42 % dos presos são provisórios, ou seja, aguardam julgamento no cárcere. Muitos deles, ao receberem suas sentenças, já pagaram com pena de reclusão a mais do que foram condenados (INFOPEN, 2014), por falta de profissionais do poder judiciário para analisar e julgar

os processos. De acordo com levantamento de 2013 da Associação Nacional de Defensores Públicos (Anadep) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Brasil, conta hoje com apenas 11,8 mil juízes, 9,9 promotores e 5 mil defensores, um número bastante pequeno em relação aos mais de seiscentos mil apenados que se encontram presos, sem computar os que estão respondendo seus processos em liberdade.

A tabela abaixo mostra a oferta educacional em nossas prisões ainda em 2014 (INFOPEN, 2014).

Quadro 1: Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.

Tabela 32. Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais

UF	Pessoas em atividades educacionais	% de pessoas presas no estado em atividades educacionais
AC	319	9,1%
AL	14	0,3%
AM	786	10,7%
AP	46	1,7%
BA	1646	10,9%
CE	4018	18,7%
DF	1824	13,7%
ES	2834	17,5%
GO	420	3,2%
MA	230	7,3%
MG	5403	9,6%
MS	973	6,9%
MT	1406	13,5%
PA	1054	5,4%
PB	1061	11,1%
PE	6426	20,4%
PI	161	5,0%
PR	4315	22,1%
RJ	207	0,5%
RN	344	4,9%
RO	681	11,3%
RR	28	1,7%
RS	1570	5,6%
SC	2010	11,7%
SE	391	9,6%
SP	Ni	Ni
TO	324	1,3%
Total	36831	10,7%

Fonte: Infopen, junho/2014

Fonte: Infopen (2014)

Analisando os dados o quadro I é possível identificar que apenas 11% das pessoas privadas de liberdade realizam atividade educacional no país e o número de salas de aulas ainda não é suficiente para atender esse pequeno público. Segundo o Infopen (2014), 50% das unidades prisionais do país possuem sala de aula; a maioria delas improvisadas em pátios, celas, espaços originariamente destinados à administração ou que posteriormente foram construídas pelos Estados ou Municípios, ou ambos em parceria, com a ajuda dos próprios reeducandos em áreas abertas. Mas, ainda com instalações físicas e pedagógicas bastante simples, nem todas estão sendo realizadas atividades educativas.

Na realidade, das mais de 1.800 unidades prisionais existentes do Brasil, nenhuma planta de arquitetura penitenciária foi projetada com espaços exclusivos para fins educacionais, como por exemplo a Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe, ambiente desta pesquisa, não existe uma estrutura física apropriada para atividades educativas, porém, a direção da Instituição informa no sistema do Infopen mensal que possui sala de aula onde são promovidas aulas do ensino fundamental e médio. Todavia o Infopen (2014) não revela que esta sala de aula é uma cela onde moram presos e que estes, todos os dias letivos, são obrigados, a saírem dela e ficarem na cela vizinha para que aconteçam as aulas. Uma cela pequena, escura, insalubre, com banheiro em péssimo estado de higienização sanitária. Porém, para os dados nacionais, por exemplo, é uma sala de aula. E assim provavelmente seja em muitas penitenciárias.

Em quatorze estados brasileiros, há teoricamente mais unidades com sala de aula do que com detentos estudando, como é o caso do Acre no norte do país, onde das 10 (dez) salas de aulas existentes apenas 6 (seis) estão funcionando para este fim. Aparentemente sobram vagas. Só não é possível determinar com precisão se realmente está sendo ofertadas essas vagas, se tem professores para lecionar entre outros fatores necessários à atividade educativa. Em média, apenas 16% das pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos com sala de aula, estudam, valor pouco acima do percentual de pessoas que estudam no sistema prisional: 11% (Onze por cento) (INFOPEN, 2014).

Vale ressaltar aqui, que dentro do sistema prisional existe o “aluno fantasma”. Ele consta da matrícula escolar, porém a frequência efetiva é quase zero, mas para manter o cabide de emprego dos Estados, camuflam-se dados educacionais. O Estado se “exime” da responsabilidade por manter em “tese” uma escola dentro do cárcere e passa pra sociedade a falsa impressão de que tem investido em ressocialização, porém, tudo é um faz de conta que é desmascarado quando acontece uma rebelião e a mídia especulativa faz uma matéria revelando a realidade, aliando as estatísticas sobre aumento da criminalidade e reincidência.

Ainda, segundo o Infopen (2014), 51% da população prisional não tem o ensino fundamental completo motivo pelo qual 61% da população educacional presidiária está cursando esta modalidade de ensino.

Segundo o art. 21 da LEP, em atendimento às condições locais, os estabelecimentos deverão ter uma biblioteca, provida de livros instrutivos,

recreativos e didáticos e conforme consta deste sistema de informações, as quais são repassadas pelos dirigentes das unidades, cerca de um 1/3 terço das unidades possuem biblioteca. Um número bastante significativo que necessitaria de uma pesquisa mais profunda para se averiguar o que os dirigentes das unidades chamam de biblioteca e até que ponto este espaço está sendo utilizado pelos presidiários, uma vez que o número de agentes penitenciários responsáveis pela vigilância desses locais são bastante limitados e necessitaria de uma vigilância extra neste com apoio de bibliotecários (BRASIL, 1984).

Apenas 9% (nove por cento) dos estabelecimentos do país afirmaram ter sala de informática (INFOPEN, 2014). O número de estabelecimentos no país com sala de reuniões ou encontros com a sociedade computa 14% (quatorze por cento) e sala para professores - 18% (dezoito por cento) (INFOPEN, 2014).

Por meio da Portaria Conjunta Depen/Corregedoria-Geral da Justiça Federal nº 276/2012, em consonância com a Lei Federal 12.433 de 2011, foi instituído o Projeto Remição Pela Leitura nas Penitenciárias Federais. Por meio do Projeto, os presos que participarem de atividades de leitura orientada podem obter a redução do tempo de pena. O custodiado pode ler um livro por mês, podendo reduzir quatro dias de pena, 48 dias no total de um ano, para cada leitura resenhada adequadamente. Este projeto tem alcançado também algumas unidades carcerárias estaduais.

Ao visitar uma instituição carcerária, é fácil observar como se acentuam os contrastes entre a teoria amparada nos diversos documentos legais que garantem o direito à educação e os demais direitos humanos e a realidade subjacente.

Um hiato se instala entre os fins das políticas públicas penais e as correspondentes práticas institucionais, apresentando-se como um grave empecilho a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos encarcerados, que são originários, via de regra da população empobrecida, proveniente de modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Fonseca (2005) chama atenção aos educadores para o fato de que embora os sujeitos da EJA tenham histórias de vida bastante diferenciadas, todas elas são marcadas pela dinâmica da exclusão.

Sobre a exclusão histórica das pessoas presas, das iniciativas empreendidas pelo governo nacional, no âmbito da educação de jovens e adultos, Sena (2004, p.13-14) afirma:

O alheamento dos setores educacionais quanto à educação dos presos tem sido a tendência no Brasil, cuja comunidade educacional tardou a considerar como segmento da educação de jovens e adultos [...] Não apenas ao MEC é imputável esta omissão. Tampouco o Conselho de Secretários Estaduais de Educação – Consed têm demonstrado sensibilidade para com o assunto.

Como já fora explicitado no decorrer deste texto, em termos legais já houve avanços. Nossa legislação já é rica em termos de garantias e direitos, precisa-se agora de materialização do que está previsto em lei. Nesse aspecto, pode-se dizer que as condições de aprendizagem dentro dos presídios perpassam por grandes desafios: faltam salas de aula na maior parte das unidades e os espaços existentes são muitas vezes adaptações de corredores ou de locais totalmente inadequados, insuficiência ou inexistência de material pedagógico e de programas culturais e formativos complementares, número de horas reduzidas destinadas à escolarização, inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do contexto, ausência de exames de vista e de doação de óculos para os apenados com problemas de vista, falta de merenda escolar, falta de bibliotecas e, quando existentes, possuem acervos pobres ou problemas de acesso e de pessoal de segurança presidiária para dá suporte a essas atividades educacionais deficientes entre outros.

Quanto ao corpo docente que atua nas penitenciárias, geralmente estão em início de carreira, provisórios (contratados) ou readaptados, ganham pouco, não recebem abono de risco de vida e periculosidade, não possuem plano de cargo e carreira. Também, não receberam formação específica para atuar com essa clientela, não tem acesso a um material didático específico e acabam trabalhando com os livros e materiais didáticos do ensino regular, o que muitas vezes geram uma insatisfação tecno-metodológica por parte do alunado que não tem prazer na escola, gerando evasão escolar e sobra de vagas em alguns estabelecimentos, mesmo diante do prêmio da remissão escolar prevista em lei.

Neste ponto, Vóvio (2009) revela uma preocupação com a falta de formação específica dos educadores, o que, para ela, dificulta o processo de ensino

e aprendizagem. Há profissionais da educação que não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas principalmente reclusas. Imagine isso aliada às pressões e especificidades do ambiente prisional.

As formas de seleção dos docentes se dão normalmente por indicação política nas Secretarias Estaduais de Educação ou nas Empresas contratadas para prestar serviço educacional nessas unidades de encarceramento. Alguns docentes não têm experiência na docência e não são habilitados na área de atuação educacional (licenciatura plena), não possuem formação continuada na área e/ou em áreas afins o que acaba comprometendo a objetividade da educação prisional, demonstrando condições desfavoráveis para continuar atuando na instituição. A crítica de Vóvio (2009) se inicia com a constatação de que houve pouco investimento em programas educativos variados para esses sujeitos.

A grande maioria dos educadores é contratada em caráter temporário e de acordo com as conveniências particulares e políticas, assim como o coordenador da escola, o que gera rotatividade no corpo docente, tendo em vista que não há garantia de trabalho efetivo para o próximo ano.

Vóvio afirma que muitas ações pedagógicas acabam “por inviabilizar tanto a permanência do sujeito quanto à realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, aos interesses e contextos em que se desenvolvem” (VÓVIO, 2009, p. 74). Isso porque, na grande maioria dos cárceres, não há um Projeto Político Pedagógico (PPP) e um Currículo adequado às especificidades da realidade penitenciária que dê suporte educacional e proponha a ressignificação do sujeito a partir dos objetivos da LEP que é a reinserção social dos apenados.

Para a autora, práticas de alfabetização em EJA deveriam estar conectadas às necessidades básicas das populações e, por isso, sua organização deveria ser tão diversa quanto às singularidades dos contextos onde ocorrem e dos grupos atendidos (VÓVIO, 2009).

No caso das prisões, a especificidade se torna ainda mais acentuada devido à clientela. Nessa perspectiva, lida com sujeitos portadores de trajetórias escolares truncadas, vivências negativas, resultado da exclusão socioeconômica, da desestrutura familiar, de situações de violência pelas quais passou antes e durante sua carreira criminal e que se encontram enredados em teias amplas de vulnerabilidade, portanto, requer do educador competência profissional e muita

coragem para assumir a profissão. A humanização é um fator indispensável para trabalhar e se relacionar com eles.

Onofre (2002) fala sobre a trajetória que o apenado faz ao chegar a prisão passando por um processo de desterritorialização, isto é, o abandono da sociedade em que vivia e o processo de reterritorialização que significa sua inscrição em um microcosmos que destrói o essencial de suas existências. O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema e as regras disciplinares, mas ao convívio com os companheiros criminosos de graus de periculosidade variadas e com uma nova cultura a que ele precisa se adaptar.

Nesse mesmo sentido, Adorno (1991) sinaliza que rituais e normas institucionais, como sujeição a horários, a posturas, a normas de convivência nas relações, acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, à depressão, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis quando em liberdade, não tendo expectativas quanto ao retorno à sociedade.

O medo, a tortura, a falta de perspectivas de vida, a submissão às regras provenientes das instituições carcerárias autoritárias, a falta de acompanhamento psicossocial adequado entre outros fatores são incompatíveis com os objetivos educacionais das escolas carcerárias que se pretendem no âmbito da Lei de Execução Penal (LEP) ser espaços de (re) educação e (re) socialização.

A baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado, geram nos apenados um alto grau de vulnerabilidade psicológica e a indiferença afetiva, a instabilidade emocional somada à social e à cultural geram dificuldades na ação educativa.

Já dizia Maeyer (2006) que a prisão é por si só um espaço não educativo, uma vez que é considerado bom interno aquele que respeita as regras e as decisões passivamente. Por mais arbitrárias que sejam, o calar e consentir, são as condutas exigidas pelo sistema prisional como requisito de bom comportamento carcerário.

Diante desse contexto, resta a indagação: onde fica a escola na formação de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de exercerem sua cidadania, capazes de transformar a si e ao mundo que o rodeia? Ou

a escola está formando apenas robôs para reingressarem a sociedade sem exercerem sua cidadania? Ou a pena também impõe o anonimato, a censura sobre a liberdade de pensamento e de expressão, a alienação, o não exercício da cidadania, a luta pelos demais direitos não atingidos pela pena já que essas prerrogativas são incompatíveis com a rotina disciplinar?

Se o objetivo da educação é criar condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e a futura; é fatídico o reconhecimento. Esses fins nas unidades prisionais são distintos e inconciliáveis com fins da pena, onde indivíduo em situação de privação de liberdade não é reconhecido como sujeito de direitos.

Os sistemas penitenciários organizam-se em torno dos imperativos da punição, descartando as possibilidades de promover em seu interior, práticas sociais que promovam processos educativos efetivos que promovam a emancipação dos sujeitos, revelando como um sistema totalmente vingativo e punitivo.

Os alunos presos são sujeitos que, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente os efeitos da violência e o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. No entanto, em suas expectativas de futuro, se não forem tolhidos de desesperança e impregnados pela ideologia criminal, estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Os estudos sobre a reincidência criminal apontam que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na sociedade dos cativos (JULIÃO, 2009).

As propostas de educação de jovens e adultos sobre a influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social, que se faz presente nos processos escolares e não escolares (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 158).

A educação como um todo consiste em projeto de médio e longo prazo, trabalha em função de objetivos e metas próprios, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e as metas da reabilitação penal (SILVA, MOREIRA, 2006). O papel da educação dentro da prisão deve ser o de ajudar o ser humano

privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas. Não deve servir apenas como estratégia para remissão de penas e desafogamento das prisões.

A escola prisional pensada como um instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, possibilitando a construção da autonomia pessoal, preparando os presos para a vida em sociedade, se revela em um ambiente complexo, improvisado, desestruturado e de ações pedagógicas dispersas.

4 O CAMINHO E OS REFLEXOS DA LEITURA CRÍTICA

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. O sonho que “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (FREIRE, 1991, p. 74 e 118).

Nesse capítulo, abordaremos uma concepção de leitura dentro de uma educação crítica, orientada para a tomada de decisões, para o exercício da cidadania e prática de uma responsabilidade social e política; capaz de promover mudanças pessoais e sociais através do ensino de Língua Portuguesa. Mudanças essas capazes de auxiliar na ressocialização dos apenados e que será nosso objeto de pesquisa. Frisaremos também a importância da mediação pedagógica nesse processo de formação leitora.

É essa leitura crítica da realidade dos sujeitos que irá possibilitar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica como dizia Freire. Assim, trabalhar para a criticidade é a possibilidade de ação e de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado com recursos que implicam a participação de todos para a conquista da educação libertadora.

4.1. Problematicando o conceito de Leitura

Segundo Leffa (1996), a definição do que venha ser leitura não pode ser dada de forma única. Isso dependerá do enfoque que será atribuído a ela, se linguístico, psicolinguístico, social, fenomenológico etc. Para ele a leitura é um processo de representação, ou seja, depende do ponto de vista do leitor e apesar de se processar através da língua também apresenta fenômenos não linguísticos.

Geraldi (2001) identifica algumas maneiras do homem se posicionar como leitor, ante o texto, especialmente na escola: como busca de informações; estudo do texto; pretexto e como fruição do mesmo.

Para Orlandi (1999), existem vários sentidos para a palavra leitura, portanto se faz necessário a distinção de seus significados. Em sua acepção mais

ampla pode ser denominada como “atribuição de sentidos” tanto para a escrita como para a oralidade; pode significar “concepção ou leitura de mundo”. Nesse caso o termo está atrelado à ideologia de forma mais ou menos geral e indiferenciada; na academia está ligada a construção de um “aparato teórico e metodológico”. E restrita ao ambiente escolar, vincula-se à ideia de “alfabetização e aprendizagem formal”, ou seja, a codificação e decodificação de palavras.

Segundo a autora, haverá modos diferentes de leitura de acordo com o contexto e com os sentidos extraídos do texto, aliado a sua relação com outros textos já vistos pelo leitor. Por isso, Orlandi alerta que “a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1999, p. 11).

A autora delinea um sentido para a palavra em tela voltada para compreensão e interpretação textual numa perspectiva discursiva, sugerindo que deva ser trabalhada a partir da instauração de sentidos, o que ocasionará múltiplos e variados modos de leitura, um objeto enfim pode-se ler através dos sentidos, das emoções e da razão.

Conforme Martins “Ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 2003, p.34). Para ela, a leitura está ligada às sensações, emoções e a razão e o ato de ler não se resume apenas a leitura de livros, pode-se ler uma situação, uma atitude, um olhar, etc.

Segundo a autora começamos a ler muito cedo, desde nosso primeiro contato com o mundo, onde já começamos a dar sentido ao que nos cerca. “Na prática, ninguém ensina ninguém a ler, o aprendizado é em última instância solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo” (MARTINS, 2003, p.35).

A leitura acontece a partir da interação do sujeito com seus pares e com o meio que o cerca. Segundo Soares (1995), a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros

Baseado nestas reflexões pode-se dizer que o ser humano está em constante contato com a leitura do mundo e da escrita, pois faz parte de uma

sociedade letrada, grafocêntrica e informatizada, em que a grafia, os objetos e cenários constitui as diversas atividades do nosso dia a dia. O mundo da leitura apresenta diversas finalidades. Lemos para adquirir conhecimento, para obter informações simples ou complexas; para saber a respeito dos fatos, por diversão e, descontração, enfim para encontrar o prazer do texto ou por necessidade social, para entender um comportamento ou atitude humana, um gesto, enfim são infinitos os objetos e as finalidades da leitura.

A Leitura é algo tão constante na vida do ser humano como o respirar, só que a pessoa não tem consciência do ato, por atrelar o conceito de leitura à decodificação alfabética; conceito que vem sendo ampliado pela educação hodiernamente. E ser leitor é compreender situações para a formação cultural do indivíduo, ou seja, "[...] é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas" (SILVA, 1991, p.79-80). É uma atividade que pode contribuir para a formação do sujeito e também determinar a sua condição de atuante no seu meio sociocultural

4.2 Níveis de leitura do brasileiro

Desde o início da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido alvo de discussões. Aponta-se para a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País, preocupação essa manifestada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No ensino fundamental, a maior inquietação é o fracasso escolar em relação à leitura e à escrita.

Devidos aos baixos índices de alfabetismo constatados nas pesquisas feitas pelo governo, organismos internacionais e pelas universidades nas últimas décadas, vem surgindo uma nova proposta de letramento que implica numa leitura profunda do texto, instigando mudanças nas práticas pedagógicas docentes, principalmente do professor de Língua Portuguesa, levando-o a inovar para melhorar suas ações e metas através de uma leitura crítica que dinamize o conhecimento do aluno e o faça se libertar das amarras sociais.

No que se refere à Leitura, o Instituto Nacional de Alfabetismo – INAF, em 2016, realizou uma pesquisa para avaliar o alfabetismo do Brasil. Como parâmetro de avaliação este instituto pesquisa o nível de leitura do brasileiro e a aptidão

matemática. Como esta pesquisa se restringe a leitura apenas seus dados serão aqui usados.

O INAF, portanto, dividiu seus dados da seguinte forma: o Analfabeto (total) juntamente com o rudimentar são considerados analfabetos funcionais. Esses formam 27% da população brasileira. O elementar, intermediário e proficiente são apontados como alfabetizados funcionalmente e constituem 73% da população (INAF, 2016).

Dentre os analfabetos funcionais: 4% correspondem ao grupo de pessoas consideradas analfabetas totais, pois não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases; 23% ao grupo rudimentar, ou seja, aquela população que realiza tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal (INAF, 2016).

Entre os alfabetizados funcionalmente: 42% pertencem ao grupo elementar no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências, 23% ao grupo intermediário, revelando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações; e apenas 8% da população brasileira são considerados proficientes, ou seja, revelam domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais (INAF, 2016).

Ainda sobre a relação entre Alfabetismo e Escolarização, o INAF faz a seguinte relação:

- Entre as pessoas que não frequentaram a escola ou têm no máximo quatro anos de escolaridade, mais de dois terços (67%) permanecem na condição de analfabetismo funcional, com 49% chegando ao grupo Rudimentar. O grupo Elementar concentra 27% desse segmento, 4% chegam ao grupo Intermediário e somente 1% atinge a condição de alfabetismo condizente com o último grupo da escala.
- A maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar da escala (53%). Vale notar, no entanto, que mais de um terço das pessoas nessa faixa de escolarização (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional.
- Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, registramos que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente).
- A grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto

apenas 22% situam-se na condição de Proficiente da escala considerada (INAF, 2016, p. 8-9).

O diagnóstico do nível de leitura do brasileiro traz um resultado chocante, onde apenas 8% da população brasileira consegue atingir o máximo de compreensão e interpretação de um texto inferindo todos os significados possíveis. Isso quer dizer que apenas 8 % dos brasileiros conseguem fazer uma leitura crítica de um texto.

Esse quadro impacta no desenvolvimento político-social nacional, uma vez que revela uma massa populacional em sua grande maioria alienada, incapaz de exercer sua cidadania e possivelmente manipulada pelos detentores do poder econômico. A causa direta pode está ligada a falta do hábito de leitura do brasileiro.

As pessoas não foram ensinadas nem pela família nem pela escola a ter o gosto pela leitura; pois historicamente a escola se constituiu e ainda se revela como um aparelho ideológico do Estado para manutenção do poder que não enseja desenvolvimento crítico e ideológico de seu povo, logo, desinteressante para os detentores do poder uma massa pensante praticante da cidadania, consciente de seus direitos e deveres, capaz de se rebelar contra o sistema e promover a grande revolução social que venha minimizar as desigualdades econômicas e sociais.

Em 2011, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou uma pesquisa por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). A pesquisa aponta que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. O brasileiro leu, em média, 2,54 livros no período referência de três meses anteriores à pesquisa. O número equivale a 4,96 livros por habitante/ano; 1,06 livro inteiro e 1,47 em partes. O que se constitui uma vergonha nacional. Pois um povo que não lê é um povo manipulável. Esses dados vêm a comprovar a falta de hábito do brasileiro pela leitura exposta no parágrafo acima (IBOPE, 2011)

Os dados apresentados pelo Instituto apontam que, quanto maior o nível de escolaridade, menores são as proporções de motivações de leitura ligadas à exigência escolar ou a motivos religiosos e, maiores são as menções a atualização cultural ou conhecimento geral.

Conforme um estudo realizado pela agência NOP World Culture Score Index de Londres para medir hábitos de Mídia em 30 países, o Brasil se classificou

na 27ª posição no *ranking* de leitura, à frente apenas de Taiwan, Japão e Coreia. Segundo a pesquisa, o brasileiro dedica, em média, apenas 5 horas e doze minutos por semana para a leitura de livros; enquanto destina 18 horas e 15 minutos para a TV (8ª(oitava) posição mundial), 17 horas semanais para rádio, e 10 horas e trinta minutos semanais em média para a internet, navegando para fins não profissionais, o que o coloca na 9ª (nona) posição do *ranking*.

Os resultados do Brasil, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) em 2015, colocam o país em 59ª (quincuagésima nona posição) em leitura caindo o desempenho de 410 em 2012 para 407 em 2015. Mais de a metade dos estudantes ficaram abaixo do nível básico em proficiência.

A avaliação do Pisa (2015) define o letramento em leitura como a capacidade de os estudantes entenderem e usarem os textos escritos, além de serem capazes de refletir e desenvolver conhecimentos a partir do contato com o texto escrito e da participação na sociedade. A prova do Pisa avalia o domínio dos alunos em três aspectos da leitura: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar.

Esses dados, de certa forma, contrastam com o aumento da venda de livro do mercado editorial brasileiro. Segundo Relatório do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), em 2015, foi vendido 389.274.495 exemplares com um total de faturamento R\$: 5.231.396.423,43. Dentre esse total: 179.395.126 foram livros didáticos, 115.018.471 obras gerais, 68.428.201 religiosos e 26.432.697 CTP. Em 2016, segundo a SNEL e a Nielsen, o varejo de livros no Brasil teve crescimento positivo. O volume de exemplares vendidos, no entanto, manteve-se praticamente estável, apresentando crescimento de 0,65% e totalizando 3.509.995 exemplares, em 2016, versus 3.487.252, em 2015.

O Brasil teve um crescimento de 14,9% no faturamento frente ao mesmo período do ano anterior. As receitas saltaram de R\$ 145.061.024,13, em 2015, para R\$ 166.678.347,95, em 2016. É a primeira vez que o faturamento cresce acima da inflação. Isso porque o preço médio do livro cresceu 14,16%, puxado pela alta nas vendas de livros e a crise econômica. Ainda segundo o sindicato, o crescimento do faturamento e do preço médio está totalmente ligado às vendas de livros didáticos e técnicos.

Com a venda de tantos livros, é cabível vários questionamentos: porque o Brasil apresenta um elevado índice de analfabetos? Quem tem acesso a estes livros? Quando se tem acesso e qual o objetivo deste? Sabe-se que a maior parte

dos livros vendidos nas editoras é para afins didáticos e entretenimento. Não há, na verdade, um público leitor expressivo que se interesse por livros de cunho filosófico, econômico, social e político que levem ao entendimento do funcionamento da sociedade e aumentem a criticidade do leitor, daí o elevado índice de analfabetismo funcional que inviabiliza a formação leitora crítica.

4.3 Escola: aparelho ideológico do Estado ou espaço de transformação social?

Os números do PISA (2015), do IBOPE (2011), do INAF (2016) revelam em termos gerais um quadro de uma população que em sua grande maioria, não estuda, não pesquisa, é alienada e manipulada pela mídia. Absorve as informações repassadas por aparelhos ideológicos estatais, que são “comprados” pelos grandes detentores do poder econômico e por políticos, sem questionar a veracidade e interesse embutido nelas. Não tem consciência do discurso partidário que há por trás das notícias e textos veiculados.

A partir desses dados, pode-se inferir que o nível de leitura do brasileiro está defasado. Um país de não leitores (no sentido de uma leitura emancipadora) que necessita de uma revolução educacional para ultrapassar estas estatísticas de forma positiva; só possivelmente alcançada se aumentar a consciência político-social do cidadão para agir e transformar a realidade que o cerca. Esse cenário não é novo, do contrário tem raízes históricas na formação do estado capitalista. Essas conclusões decorrem de uma leitura crítica da realidade.

Fazendo um breve histórico da perspectiva crítica da sociedade e como esse pensamento se manifestou na educação mundial, podem-se citar alguns precursores da leitura crítica mundial que influenciaram gerações de doutrinadores, cujas teorias vêm paulatinamente suscitando algumas transformações sociais e educacionais na atualidade, são eles: Marx, Athuser, Gramsci e Freire.

Marx (1965) através do materialismo dialético, analisou o processo histórico que constituiu a sociedade capitalista e observou que os homens se organizaram ao longo da história para produzir bens necessários à sobrevivência de determinada sociedade e instituíram o modo de produção capitalista onde o lucro era o fim em si mesmo. A sociedade foi dividida em duas classes sociais: a burguesia (a classe proprietária dos meios de produção) e o Proletariado (classe Trabalhadora). Classes antagônicas com interesses diferentes: A primeira classe

visava explorar a mais valia produzida pela segunda na produção dos bens necessários à manutenção social. Essa visão de Marx veio a impactar a sociedade na época porque havia sido uma leitura contra os interesses dos poderosos e beneficiadores do poder e que temiam pela propagação de sua teoria.

Marx (1965) entendia o estado capitalista como um conjunto de órgãos ou instituições (exército, polícia, administração do governo, a justiça etc.) que tinham como função assegurar e conservar a dominação e a exploração da classe burguesa sobre a classe operária e demais grupos sociais subordinados. A justiça, a polícia e as Forças Armadas seriam órgãos do Estado responsáveis pela manutenção da ordem, ou melhor, manutenção da burguesia e as leis teriam sido criadas para garantir a propriedade capitalista.

Para Marx (1965) a história da humanidade é a história das lutas de classes que estão em conflito permanentemente porque buscam alcançar interesses opostos. A classe operária quando tomar consciência desta relação de opressão e escravidão vai lutar por seus direitos contra a burguesia em prol de mudanças sociais. Daí nasceria a revolução histórica tão sonhada por Marx.

Althusser fazia uma releitura crítica das ideias de Marx, pregando que o Estado havia criado aparelhos ideológicos para se manter no poder. Esses aparelhos seriam instituições encarregadas de divulgar a ideologia dominante, ou seja, os valores da burguesia de forma implícita, pois para ele só com a força física (polícia, justiça) seria impossível manter o *status quo*. Com a ideologia o Estado convencia o povo que a sociedade capitalista era justa e assim se perpetuava o jogo de dominação (ALTHUSSER, 1969).

Uma contribuição importante do pensamento marxista foi à vinculação da ideologia à formação do sujeito, uma vez que a produção das próprias formas de subjetividade é um dos vários modos de produção da sociedade, a função da escola seria ensinar uma habilidade que assegurasse a sujeição do aprendiz à ideologia dominante.

Althusser (1973) concebe a ideologia não mais como uma questão de “ideias”, como era considerada pelos marxistas do século XIX, mas uma estrutura que se impõe a nós, sem necessariamente ter de passar pela consciência.

A escola, para este filósofo, seria um desses aparelhos ideológicos que serviria para reproduzir as ideologias da desigualdade, da opressão, da exclusão. Isso seria feito inconscientemente pelos professores através do sistema escolar que

castiga e recompensa, avalia e classifica, diz quem é maior ou menor, que não permite a possibilidade de resistência e transformação. O sujeito, para Althusser, é aliado do seu papel de agente da história, uma vez que a consciência e a experiência são relegadas a um papel apenas secundário no desdobramento da história e das relações sociais.

As teorias da ideologia de Marx e Althusser são importantes na medida em que revelam a abrangência do funcionamento da ideologia dominante sobre os dominados. No entanto, elas tendem a desconsiderar ou subestimar questões de resistência e luta, algo natural do ser humano, capaz de se resignar diante uma realidade quando este consegue compreender verdadeiramente esta 'realidade'. Gramsci vai mostrar exatamente isso: a capacidade dessa ideologia ser usada a favor dos dominados conscientes. Ele faz uma leitura crítica otimista e passível de gerar mudanças através da leitura crítica do mundo que nos cerca.

Mas, analisando a multiplicidade de vozes que se desdobram socialmente e identificando que sempre haverá alguém que questione o sistema, Antônio Gramsci aparece no cenário mundial, defendendo que todas as classes sociais possuem contradições e conflitos, que geram lacunas nas malhas do poder e abre espaços potenciais para ação e mudança social. Para ele, a ideologia tanto poderia ser uma fonte de dominação, como pensava Marx e Althusser, como uma ferramenta pedagógica para questionar os diferentes modos de dominação (BUSNARDO e BRAGA, 2000).

A crítica ideológica pode ser um caminho de questionamento das forças tanto objetivas quanto subjetivas de dominação e que relações sociais são constituídas de um potencial transformativo que se revela através da reflexão crítica.

Gramsci, que era um pensador marxista que faz ponte com as ideias de Althusser e Marx, percebe a escola como um espaço de contra ideologia, cuja função era dar acesso à cultura das classes dominadas os menos favorecidas para que todos pudessem ser cidadãos plenos. Ele desacreditava em uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele, os agentes principais dessa mudança seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes nessa luta histórica seria a escola e a cultura. (GRAMSCI *apud* BUSNARDO e BRAGA, 2000).

Gramsci *apud* Semeraro (2009) impulsionado por um caráter pedagógico - educativo propôs-se a "auxiliar" os seus pares na aquisição de uma consciência

crítica criando o conceito de cidadania e trazendo para o ambiente educacional à discussão pedagógica sobre conquista deste bem e identificando ainda como um objetivo a ser trabalhado pela escola. Segundo ele, a cidadania deveria ser orientada para a elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

Para Gramsci apud Semeraro (2009), a função do professor (e da escola) é mediar uma tomada de consciência (do aluno, por exemplo) que passa pelo autoconhecimento individual e implica reconhecer seu valor histórico. Porém nem todas as escolas estavam e ainda não estão preparadas para atingir este objetivo. Seria necessário uma instituição educacional democrática, participativa e libertadora, onde as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização e construir uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão.

Gramsci apud Busnardo e Braga, (2000) defendia também um currículo inicial, ou seja, para os primeiros anos de escolaridade, que apresentasse além de noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, conhecer os conceitos científicos) os direitos e deveres do cidadão.

O terreno da luta de hegemonias seria a sociedade civil, que compreenderia instituições pacíficas de legitimação do poder do Estado, como a Igreja, a escola, a família, os sindicatos e os meios de comunicação. Ao contrário do pensamento marxista tradicional, que tendia a considerar essas instituições como reprodutoras mecânicas da ideologia do Estado, Gramsci apud BUSNARDO e BRAGA (2000), via nelas a possibilidade do início das transformações por intermédio do surgimento de uma nova mentalidade ligada às classes dominadas.

E no cenário brasileiro surge Paulo Freire. Segundo Busnardo e Braga (2000, p. 94) “pensar em leitura crítica no Brasil é, por definição, pensar na obra de Paulo Freire cuja visão vem influenciando a educação tanto no plano nacional como internacional. Sua postura de resgatar a experiência vivencial do aluno no contexto pedagógico é uma das grandes contribuições da obra freireana para a pedagogia da leitura e isso está diretamente relacionada à postura crítica deste filósofo.

Freire (1987) introduz a ideia da necessidade de dar vozes aos sujeitos e aos grupos sociais, historicamente marginalizadas e apagadas em busca de um questionamento e uma problematização da realidade e demonstra uma preocupação

recorrente nas escolas: a possibilidade real de distanciamento crítico através da escrita que a escola vem praticando inconscientemente.

Freire (1987), assim como Gramsci (GRAMSCI *apud* BUSNARDO e BRAGA, 2000) via a escola como instrumento de libertação das massas oprimidas. Ele elaborou uma forma de educação interdisciplinar, com o grande objetivo da libertação dos explorados através da humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, evitando a lógica mecanicista. Ele propunha uma educação moldada de afetividade e de prática dialógica, cujo conhecimento apreendido deveria partir da cultura do aprendiz.

Freire em 1970 escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, esta obra foi uma das grandes propulsores da pedagogia crítica aqui no Brasil (FREIRE, 1987) Suas ideias ganharam o mundo e ajudaram a revolucionar a educação mundial em prol de uma educação mais transformadora. Para ele esse era o ponto de partida para uma reorientação curricular democrática, participativa e libertadora: tornar crítica à consciência popular e a intencionalidade ético-política de nossas ações na rotina escolar. Segundo ele, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1979, p. 36).

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro (FREIRE, 1979, p. 145-147).

A ideia central contida nas percepções destes grandes estudiosos é que a escola é um grande agente de transformação pessoal ou social, podendo estar a serviço do Estado ou do povo, dependendo da forma como ela trabalha as ideologias se de opressão ou de libertação. Objetivando essa, não basta apenas incentivar a leitura pela leitura, mas auxiliar na formação do leitor crítico e do cidadão participativo.

A nosso ver, a pedagogia crítica defendida por Freire, Giroux, Althusser, Gramsci entre outros, torna-se uma ferramenta auxiliar na prática pedagógica de leitura crítica em prol da formação do educando como está prevista na legislação

educacional, pois ela estimula a reflexão, fazendo com que o aluno repense o mundo e a si mesmo.

Fazendo uma ponte entre cenário carcerário com as visões destes renomados teóricos quanto a ideologia neste espaço impregnada podemos dizer que o cenário prisional se apresenta na perspectiva de dominantes (opressores) e dominados (oprimidos), não apenas no aspecto formal, mas no aspecto material.

Ao ingressar no sistema carcerário, o preso inicia um processo de adaptação ao cárcere e vai se moldando às regras da prisão sejam estas impostas pelos funcionários do sistema com rigor e coerção ou impostas por outros presos através de um “código dos presos” e que vale com lei entre eles e é aplicado por alguns sobre os demais. Seu aprendizado, nesse universo, é estimulado pela necessidade de sobrevivência e aceitação no grupo. Os saberes ali compartilhados os levam a um processo de prisionização do próprio eu. As mordidas paulatinamente os deixam sem voz, sem raciocínio, sem emoção.

O regime de controle disciplinar realizado por meio de um policiamento tático e ostensivo, controlando possíveis insubordinações, impõe ao preso um mecanismo de disciplina individualizante que os faz adotar um comportamento, uma personalidade de fachada para sobreviver neste ambiente, visando moldar os gestos e as atividades dos criminosos em prol do cumprimento da pena.

A prisão volta-se não para o sujeito de direito, mas para o sujeito obediente, submetendo-o, diuturnamente, às ordens, às regras e à autoridade. Portanto, o preso está longe de ser ressocializado para a vida livre, ele, na verdade, é socializado para viver na prisão.

Para Michel Foucault (2007), não existe uma ordem preestabelecida na prisão, que gera e controla a vida dos que estão sujeitos às normas institucionais. Os presos, os agentes penitenciários e todos que fazem parte do sistema prisional fazem concessões recíprocas, que produzem as redes de poder dos dominantes (representantes do Estado) sobre os dominados (apenados).

Assim podemos dizer que a prisão nada mais é do que o prolongamento do saber/poder. Toda sua estrutura converge para a manutenção de uma rede de poder instituída para manter o controle, a vigilância e a disciplina, sua estrutura física e ideológica se revela um arquipélago de confinamento, de opressão e subordinação. Este poder se reflete numa estratégia de ação para manter o funcionamento do Estado sobre uma aparência de controle sobre o crime e a

violência, enquanto se infla o sistema prisional e se enterra seres, para nascer potências criminosas escolarizadas dentro do cárcere oprimidos e despersonalizados.

4.4 A Ação escolar de formar leitores críticos

O mundo globalizado, informatizado e letrado que vivenciamos exige níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos do passado e a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, deve atender a essa demanda. Para isso, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino-aprendizagens compreendendo a língua como algo vivo e o processo de formação de leitores críticos como um instrumento capaz de transformar atitude em consciência e consciência em atitude.

Paulo Freire (2005) defendia a conscientização como o princípio básico de toda educação: “É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (FREIRE, 2005, p. 46). E ainda advertia que, para alcançá-la era preciso que estivesse:

[...] em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... ‘para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la’ (id, p. 45).

Por conscientização, se entende o processo de fazer com que a comunidade conheça seus direitos e deveres, praticando-os em sua plenitude, entenda o funcionamento da sociedade, os fatos, as tomadas de decisões, os jogos de poder e interesse das classes sociais. Para Freire (1983), a conscientização é mais do que saber o que se passa ao seu redor, é acima de tudo um processo histórico que exige do homem reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização e ação. É o homem se descobrindo, interrogando-se e buscando respostas aos seus desejos, conflitos e observações.

Para conscientizar alguém é preciso primeiro ser consciente. Daí a importância da auto reflexão e formação pedagógica crítica do educador para se

alcançar esse objetivo. Não se pode esperar uma prática pedagógica, nesses ditames, se o profissional que a intermedeia vive alienado, pratica metodologias da educação bancária e não respeita a opinião do aluno.

Desenvolver um aluno consciente significa ajudá-lo a adquirir sua própria liberdade, a perceber tudo que o cerca, a buscar caminhos lícitos que derrubem os obstáculos que o impeçam de exercer seus direitos e atingir seus fins pessoais. A conscientização é um processo lento, exigindo muita paciência e trabalho, por isso deve estar presente em todo o processo educacional do cidadão desde a alfabetização infantil até a pós-graduação.

Sabe-se que a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura, logo, será através da leitura que a conscientização irá ganhar vida e força. A leitura permeia todas as áreas do conhecimento. É instrumento de todas as disciplinas curriculares. A partir dela os horizontes do aluno se ampliam e ele começa a enxergar o mundo com outros olhos. Portanto, a tarefa de formar leitores críticos e usuários competentes da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina (PCN, 1999). Isso porque a leitura é instrumento de apropriação do conhecimento e ferramenta que permite aprender a aprender. No entanto, cabe ao professor da língua materna aprofundar-se nas técnicas e metodologias que auxiliem o aluno nessa tarefa.

A leitura consciente, diversificada, científica faz derrubar crenças populares, estigmas e preconceitos sociais, tabus etc. Quando a escola consegue fazer uma adequada formação leitora em seus educandos, esses crescem intelectualmente e nem tudo que é veiculado em seu meio é concebido como verdade. O sujeito sente a necessidade de descobrir, de pesquisar e de encontrar a sua verdade.

Assim a escola deve atender às exigências práticas da vida diária do educando, utilizando textos com diversos gêneros textuais que circulem socialmente e que favoreçam a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas; ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los de forma profunda. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos diversificados e multiculturais, combatendo a escolarização da leitura, ou seja, limita o uso exclusivo de livros didáticos e paradidáticos, sem ampliação de outras fontes.

A educação em língua materna, segundo os PCN (1999), tem como finalidade a formação de leitores e escritores competentes. A prática de leitura deve estar comprometida com o exercício da cidadania, o que só é possível através da leitura crítica. Logo, não se pode falar em conquista da cidadania sem a conquista da leitura. Esta nos fornece a matéria-prima para a escrita: subsidiando o que escrever e como escrever. Portanto, é essencial desenvolver um trabalho escolar que garanta ao aluno leitor, situações de aprendizagem voltadas para o caráter libertador através ato de ler em que “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar” (SILVA, 1991, p. 80).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê além do que está escrito, identificando os diversos sentidos que encerra, seus elementos implícitos e subentendidos, a intensão do autor, sua relação com outros textos, apontando toda uma base ideológica sobre a qual ele fora construído, afinal não há discurso neutro. Todas essas prerrogativas constituem objetivos do Ensino de Língua Portuguesa. Segundo os PCN:

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. [...] (BRASIL-PCN, 1999, p.33)

Ao analisar esses objetivos, fica fácil apontar um hiato entre a legislação educacional, as teorias que a fundamentam e a prática educacional, que tem se constituído mais em um objeto de ensino do que de aprendizagem e que está longe de atingir esses fins. As tentativas de mudança no contexto educacional e cultural não passaram de propostas teóricas belíssimas, mas que não foram colocadas em exercício, pois a prática pedagógica ainda continua enraizada de um ensino tradicional que valoriza apenas a memorização mecânica. A interação entre livro e leitor é feita para fins didáticos de apreensão mecânica de conteúdos onde palavras

como identificar, classificar, reproduzir, organizar são recorrentes em sala de aula típicas de sociedade capitalista que molda o comportamento humano.

A formação do leitor adequada aos objetivos dos PCN esbarra num contexto sócio-político-econômico que visa à manutenção da alienação e da debilidade cultural de seu povo, bem como em políticas públicas que investem numa educação alienatória. E, embora uma educação de qualidade e emancipatória seja tema frequente na retórica política e na legislação educacional brasileira, não se observam condições políticas e conjunturais que concretizem esses discursos.

Martins (2003) faz uma crítica à educação do Brasil. Segundo ela, muitos educadores não conseguem superar a prática formalista e mecânica da leitura, por isso que, para a maioria dos educandos, ler se resume à memorização de signos linguísticos, prevalecendo a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como e para quê? Ela ressalta que, para ler o mundo, basta interpretá-lo, não precisa ser alfabetizado.

Na prática escolar, observa-se que às vezes os alunos leem superficialmente através de fragmentos, atribuem sua percepção subjetiva aos sentidos do texto, dizendo o que o texto não diz, via de regra esperam que o professor faça a interpretação e compreensão da leitura e dê as respostas prontas. Eles têm preguiça de pensar, vergonha de expressar seus entendimentos ou simplesmente não conseguem apreender os sentidos do texto. Daí nasce a necessidade de ensinar o aluno a aprender a ler.

Segundo Busnardo e Braga (2000), Freire em sua obra chamou a atenção para a necessidade de o professor assumir um comprometimento ético com a justiça e a liberdade, questionando as práticas escolares autoritárias, que desconsideravam ou desvalorizavam as experiências vivenciais das classes oprimidas, buscando resgatar a voz do aluno. Segundo Freire o conhecimento da linguagem deveria estar atrelado às experiências vivenciadas pelos alunos.

Soares (1997) aponta que a escola brasileira é destinada quase exclusivamente para o povo. No entanto, ela não está preparada para atendê-lo, antes discrimina-o e o exclui, fato este comprovado pelos altos índices de evasão e repetência. Assinala como principal causa deste fracasso: a linguagem, pois os alunos que a compõem são obrigados a usarem os padrões linguísticos das classes elevadas, gerando um conflito linguístico que provocará déficit de aprendizagem e falta de interesse pela escola. Ainda segundo a autora, não existe escola para todos

e a que existe, parece ser contra o povo. Para ela, o ensino de língua materna, além de ser uma tarefa técnica, deve ser uma luta contra o fracasso da escola, ou seja, uma tarefa política, pois deveria ser um instrumento utilizado na luta contra as discriminações e desigualdades sociais.

Nas opiniões de Magda soares (1997) e Maria Helena Martins (2003) estão implícitos os conceitos de Althusser e Gramsci a respeito da escola ser um aparelho ideológico estatal a serviço do poder e da manutenção do status quo social. A escola tem mantido uma metodologia de ensino que não estimula a libertação do ser humano enquanto sujeito sociocultural, o qual vem sendo manipulado pelas classes altas que detêm o poder econômico, separando os mecanismos da leitura do pensamento.

Saímos da fase instrumental, teórica de consolidação de um discurso emancipatório. Resta agora, investigar a denúncia de Nóvoa (1999, p. 13) quando diz que na virada do milênio há um excesso de discurso científico educacional e uma “pobreza das práticas pedagógicas” e é o que se propõe nesta pesquisa.

O papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na formação do leitor crítico segundo os documentos dos PCN referentes à Língua Materna é formar leitores e escritores que ultrapassem os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos (BRASIL, 1999).

Os Parâmetros curriculares constituíram-se em um grande avanço para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, ao proporem uma metodologia pedagógica baseada no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual de enfoque enunciativo discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio historicamente, quebrando a concepção tradicionalista da Língua Portuguesa puramente normativista (gramatical) e conceitual, na qual o leitor se enquadrava numa perspectiva Behaviorista, cujo perfil consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras, frase a texto, etc.

As teorias da enunciação e do discurso quebraram uma tradição de concepção formalista que predominava até a década de 70. Para Kleiman (2004), a ruptura (teórica) efetiva sobre o perfil do leitor e, por conseguinte, na atividade de leitura, aconteceu a partir da década de 1990, com a emergência dos estudos do

letramento. As formas linguísticas não são mais trabalhadas como um sistema fechado e acabado em si mesmo, mas sim como um sistema sensível ao contexto que vai se construindo e se reconstruindo historicamente na interação verbo-social, da fonologia à sintaxe, incluindo o plano semântico para dar sentido e avaliando o texto dentro de uma prática ou uso social.

Ler deixa de ser um processo de decodificação de palavras e passa ser então um processo contínuo e dinâmico que depende de contextualização política, social, econômica e cultural de determinada sociedade em um dado momento histórico. Essa nova concepção de leitura – sociointeracionista - vai exigir que o papel do professor perante a leitura do aluno se constitua numa ação que o facilite abstrair o que está na superfície do texto, bem como o que está implícito e subentendido, fazendo todas as relações do texto com o contexto. Para tanto, o educador irá necessitar de fundamentos teóricos em sua formação pra atingir este fim.

O professor não deve ser uma ponte entre conhecimento e o aluno sob pena de manter uma educação nos moldes tradicionais, onde o aluno só recebe sem problematizar o conhecimento. O professor deve ser um mediador que trabalhe o conhecimento dentro de um lapso de tempo histórico, social, econômico e cultural.

Uma das tarefas do educador ou educadora, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 2001, p. 11).

E é nesse momento que a competência do professor, para ensinar o aluno a desenvolver esta postura crítica diante do mundo e no decorrer da prática pedagógica, é demandada por meio de uma ação consciente, a qual exige dele também uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo. Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também em sua vida social, no seu compromisso com os objetivos educacionais e que, no entanto, determina muito do que ali acontece.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito" (FREIRE, [1996] 1997, p.43).

O ensino de Língua Portuguesa contextualizado, priorizando estudos de textos de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente no universo do aluno, a reflexão sobre os discursos e intensões embutidos nos textos, a elucidação dos contextos históricos e socioeconômicos em que foram produzidos, os mundos ideológicos que o influenciaram, torna-se um procedimento metodológico valioso para a formação da consciência crítica do aluno perante a leitura. Além de tudo, isso é função do professor ensinar o aluno a socializar-se, a entender as regras sociais, adequando-se a elas e identificando os diversos discursos que circulam num contexto social.

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2014, p. 118)

Não adianta só transmitir conhecimentos se não se consegue observar suas práticas e sua função social. Cabe ao educador mobilizar o pensar do educando em função das novas exigências sociais, motivar a aprendizagem do aluno criando situações e estratégias que incitem os estudantes a pensarem e serem ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Daí a importância da proposta pedagógica, que entra em ação através da transposição didática. Portanto, é necessário que O PPP da escola contemple o papel do professor frente a sua disciplina. O ato de ler, o gosto pela leitura e o desenvolvimento crítico, são passíveis de transposição didática.

Para fazer a transposição didática da leitura, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educacionais da escola, a idade e a situação sociocultural dos alunos; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade, aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos alunos; e os desafios que eles enfrentam para se desenvolverem como cidadãos. Uma transposição didática bem feita permite que os conhecimentos construídos ao longo do tempo pela humanidade possam ser apreendidos e aplicados no contexto atual.

De acordo com Mello (2004), para fazer uma transposição didática eficaz, é preciso saber como é a aprendizagem em determinada área e articulá-la com os princípios gerais da aprendizagem. A opção metodológica de ensino, seja ela qual

for, deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Freire (1983) acreditava numa perspectiva dialógica como meio de orientar e incentivar o prazer e o reconhecimento da importância da leitura como meio de emancipação. Segundo Busnardo e Braga (2000, p. 97) Freire (1987) preconizava a importância de trazer às experiências do aluno para construção de sentidos da leitura, mas entendia que cabia ao professor intervir com suas próprias interpretações, com a introjeção de outros mundos e outros olhares, ampliando o conhecimento do aluno.

A leitura crítica, portanto advirá desse processo:

O sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais linguísticos, discursivos e ideológicos (BUSNARDO e BRAGA, 2000, p. 97).

Aqui se enfatiza a importância da intermediação facilitadora do professor neste processo. A voz do educador não pode ser silenciada, do contrário deve ser externalizada. Cabe ao professor estimular que as diversas vozes da escola, as vivências, ideologias, visões de mundo, inclusive a sua, para que venham à tona na arena escolar e o aluno amplie sua consciência e elabore sua ação política sobre o mundo. É preciso que o professor conscientize seus alunos que nenhum discurso é neutro, nem o seu.

O professor não deve chegar com teorias *a priori* para explicar a prática que está acontecendo, mas descobrir os elementos teóricos enraizados na prática. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar como um mediador para seus alunos (FREITAS, 2000, p. 65).

No caso da educação prisional cabe aos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, ensinar técnicas que elevem os níveis de leitura do educando ajudando-o a desenvolver um olhar crítico sobre as leituras possíveis acerca da prisão, não só as leituras repassadas na sala de aula, mas no contexto como um todo; sua situação de encarceramento, o contexto jurídico, político e ideológico que o cerca para poder moldar suas atitudes frente a uma mudança de vida pós-cárcere. Uma leitura superficial não o ajudará a atingir estes objetivos. Só através da leitura

crítica, o apenado conseguirá promover uma mudança pessoal e social em prol de sua ressocialização.

Todavia, observa-se uma contradição entre o discurso da escola prisional que propõe a ressocialização e o discurso disciplinar do sistema penitenciário que cala, oprime, aliena, desumaniza e não oferece condições efetivas de reabilitação para o preso. A escola dentro do cárcere, em vez de emancipar e libertar o cidadão infrator da lei, se torna um instrumento de opressão ideológica para manter a opressão estatal que é mascarada pelo Estado em seu discurso de ressocialização.

Parece que o discurso do determinismo sócio- estrutural de Althusser é o que predomina dentro do cárcere, onde as ideologias operam no nível do inconsciente e são imunes à autorreflexão e a crítica consciente (BUSNARDO e BRAGA, 2000). No caso dos encarcerados, tornam-se sujeitos assujeitados pelo poder estatal não cabem ter voz, apenas ter disciplina e cumprir a pena.

No entanto, diante do quadro aterrorizante instalado nos presídios brasileiros, de onde outras vozes (das facções) vêm ganhando espaço e aterrorizando a sociedade e o Estado, é preciso que se mude o discurso imposto e se volte para o discurso pós estruturalista pregado por Gramsci e Freire que enfatizam a fluidez e mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos sócio históricos (BUSNARDO e BRAGA, 2000). A educação então deixaria de ser um instrumento ideológico do Estado para manter a opressão e passaria a ser o grande aparelho de viabilização de mudanças sociais neste ambiente. A instigação da crítica ideológica seria o caminho rumo a ressocialização, uma vez que o apenado poderia questionar as forças objetivas e subjetivas de dominação, se contextualizando dentro deste lócus e daria início a emancipação pessoal em prol da ressocialização.

Ideologias dentro dessa orientação, são entendidas enquanto processos de produção, consumo e representação de significados e comportamentos e podem ser tanto reprodutoras quanto contestadoras das estruturas vigentes (KRESS, 1985, *apud* BUSNARDO E BRAGA, 2000, p.103).

Ou seja, dentro dessa perspectiva, é possível se ampliar a crítica e condicionar novos comportamentos, tornando viável a ressocialização e o papel do professor dentro do ambiente prisional em prol deste objetivo é de fundamental importância para essa mudança de comportamento socialmente aceitáveis. Seu comprometimento com a ética e os objetivos da pena pode ajudar o apenado a

assumir uma postura de resistência, denúncias e uma luta por dias melhores através da leitura crítica. Dentro do cárcere sofrendo todo tipo de pressão e desumanização, o apenado se assujeitará ao sistema por uma questão de sobrevivência e mais uma vez fora dele tenderá a se revoltar contra o esquema ideológico dominante do Estado que lhe impõe exclusão, econômica e social e volta à criminalidade como resposta. Por isso, a escola é importante durante o período que estiver recluso para impingir no apenado o desejo de não voltar a delinquir, a seguir as leis e mudar de vida.

Agora é preciso uma ruptura do sistema escolar que se encontra na escola intra e extra muros totalmente excludente, classificatório e autoritário que contraria qualquer discurso emancipatório que subverta a ordem implantada em prol de uma nova ordem social mais justa. E no caso da escola prisional não pode ser concebida como mais um instrumento autoritário e mecânico sob pena aumentar a revolta dos que lá se encontram e despontar o índice de reincidência criminal com o aumento da criminalidade.

Assim como dizia Gramsci (*apud* Busnardo e Braga, 2000) a mudança acontece de baixo para cima e aos poucos, nunca o contrário, portanto, trazendo essa concepção para o cenário educacional, a conduta do professor em sala, tentando libertar cada aluno individualmente é igual à conduta do beija flor que luta sozinho com uma gota d'água no bico para apagar o incêndio da floresta enquanto os maiores animais nada fazem. Se analisar a conduta desse pássaro, de forma pessimista, é possível se enveredar em uma não ação e não tomaremos nenhuma atitude diante do caos do sistema prisional, porém se a julgarmos como algo positivo, como uma possibilidade de resistência, esta ação puxará outras ações e assim, quem sabe, se apaga o incêndio todo e teremos homens transformados e dispostos a lutar por um mundo melhor fora do cárcere.

4.4.1 Leitura crítica: reformulação de conceitos

A reformulação do ensino no Brasil é uma questão em torno da qual, estão centradas inúmeras discussões, visando à formação de um cidadão mais crítico, reflexivo e capaz de atuar na sociedade em seu favor, considerando os valores éticos, morais e sociais e um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa contido nos parâmetros é fazer o aluno posicionar-se de maneira crítica, responsável

e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL-PCN, 1998).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) procuraram atender as necessidades de atualizar a educação básica com estes objetivos. O ensino médio, etapa final da educação básica, deve garantir além da aquisição de conteúdos programáticos essenciais para a contextualização dos conhecimentos científicos, uma formação crítico-social para dar ao jovem, condições de enfrentar o mundo com mais segurança.

Segundo Lerner (2002), para se alcançar o nível da leitura crítica, é preciso ampliar o contexto em que está inserido, organizar os conhecimentos adquiridos, questionar a realidade para compreendê-la e assumir uma postura reflexiva nas nossas relações pessoais. Para ela,

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita” (LERNER, 2002, p.73).

Kuenzer (2002) também reforça a necessidade de se ler criticamente, para ela a leitura crítica é geradora de significados, cabendo ao leitor concordar ou discordar da ideia principal, e assim alerta que: leitura, escrita e fala não devem ser apenas tarefas escolares que se esgotam em si mesmas, mas práticas sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas. Para ela:

“Ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Essas três habilidades (leitura, escrita e fala) da língua se complementam e contribuem na formação do sujeito, por isso deve-se estimular os alunos a posicionarem-se em diversas situações sociais e culturais, sejam elas cotidianas ou não, com autonomia; cabendo a escola e a sociedade a tarefa de oportunizar as situações que os façam pensar e ter senso crítico desenvolvido para decidir seu posicionamento frente ao mundo que os cerca.

Giroux (1991) enumera alguns objetivos da pedagogia crítica: formar cidadãos políticos, ter a ética como ponto central no processo educativo, entender

as diferenças de formação das identidades de professores e alunos, e como essas diferenças são mantidas, privilegiar a cultura e o conhecimento adquiridos antes da fase escolar, procurar formas críticas de conhecimento e também trabalhar na criação de novas formas e rejeitar a objetividade em favor de um conhecimento mais parcial e particular.

Uma das principais tarefas da educação, segundo a pedagogia crítica e que hoje está aportada em todos os documentos oficiais que a estrutura, seria o estímulo à leitura crítica. Proporcionar que as pessoas adquiram uma visão crítica que lhes permitam “ler” a sua própria realidade, o mundo que o rodeia, identificando a razão de ser dos fatos, para que possam, fazer algo a respeito, agir, mobilizarem-se, não é uma tarefa impossível desde que a escola ensine os caminhos que o aluno deva percorrer para se alcançar esse objetivo, desde que o aluno tenha acesso a todas as informações necessárias e se questione do porquê de tal discurso, o que está por traz.

Para isso, nada melhor do que começar fazendo uma leitura crítica de si mesmo, de sua história de vida para estender os questionamentos para sua família, sua comunidade, sua sociedade... entrelaçando vários aspectos: familiar, social, cultural, econômico, político, ideológico, religioso... Nesse aspecto, o apenas poderá se deparar com os vários conflitos pessoais e sociais que o levaram a transgredir a lei e está enclausurado. Dessa reflexão nascerão inquietações e consequentemente mudanças de vida, cabendo ao profissional direcionar esses momentos para uma ressocialização.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 2001, p. 103).

A escola tradicional não tinha essa visão. Os educadores que também não tinham uma base de formação crítica serviam de instrumento de manutenção do *status quo*: opressão *versus* oprimidos. Como falava Althusser a escola se constituía em um aparelho ideológico estatal que pregava a segregação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja

pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema econômico.

Todavia, a sociedade atual exige uma ruptura dessa forma de educação e implementa novos preceitos da pedagogia crítica nos documentos oficiais que sejam comprometidos com mudanças e transformações sociais. Belloni (2002, 2003) se vale de sete palavras-chave para lembrar o modelo de escola que se pretende alcançar: democratização, emancipação, autonomia, crítica, transformação, cidadão e reflexão crítica.

Os cursos de graduação já trabalham uma formação docente mais voltada para um ensino libertador, mas, ao analisar os modos de percepção e aprendizagem das novas gerações, constata-se ainda um distanciamento desses em relação à prática escolar. A escola ainda se limita à transmissão bancária de conhecimentos desconexos, sem significação, resistindo à integração com as novas tecnologias. Mesmo sabendo que o ensino tradicional ainda faz parte de muitas escolas brasileiras, paulatinamente as mudanças vêm acontecendo auxiliadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

É preciso admitir que o processo de democratização das TICs, a prática libertadora e a diminuição das desigualdades sociais só serão possíveis quando a escola realmente se conceber como veículo de emancipação e não de dominação e exclusão.

Mas os professores ainda parecem tímidos ou não tem a bagagem necessária para propiciar essa prática escolar. O medo do diálogo é instaurado, torna-se invisível; e criticar parece 'perda de tempo'. E Freire combate esta postura do professor e o provoca a agir:

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 1979, p. 54).

Para Giroux (1991), os professores precisam ser intelectuais transformadores, atentos às formas de organização do poder na escola: como elas se expressam nas práticas de linguagem, nas relações de liderança e nas ideologias veiculadas no currículo, portanto, sua responsabilidade social é significativa da qual não pode prescindir.

Almeida (2005) usa as palavras-chave: diálogo, autonomia, consciência, sujeito e tomada de consciência para discutir as contribuições dos ambientes de aprendizagem. Destaca a importância do diálogo, da interação e do estar junto como forma de expressar pensamentos, tomar decisões, trocar informações e experiências, visando a construção de conhecimento. Considera que no processo de interação, cada um busca as informações que lhe são mais pertinentes, internalizando-as e delas se apropriando, obtendo novas representações, ao mesmo tempo em que se transforma e volta a agir no grupo transformado e transformando o grupo.

O autor compreende a escola como espaço de formação de abordagens que priorizem a prática-reflexiva e a pesquisa; o exercício da crítica e do diálogo por meio da problematização da realidade; a construção coletiva do conhecimento e fortalecimento da interação e dos vínculos emocionais.

Já Gadotti (2000) identifica que a escola cidadã além de constituir-se em um centro de direitos e deveres, precisa promover a educação para a cidadania com uma participação ativa e consciente nas decisões sociais. Trata-se da escola empenhada na construção de um projeto político-pedagógico autônomo e articulado dialeticamente à sociedade, capaz de garantir a formação crítica do cidadão. A autonomia da escola incentiva o surgimento de inovações no processo educacional, sendo fundamental para uma educação contestadora, comprometida com a transformação social.

A leitura crítica encontra sua principal razão de ser na luta em direção à transformação da realidade do sujeito-leitor e seu contexto geográfico, através do diálogo entre os saberes (FREIRE, 2005). Seu objetivo final é uma nova formação sociocultural e intelectual com vistas a sua integração na vida social dos educandos.

O sujeito que antes era passivo torna-se ativo e participante no processo de transformação individual e social; seu censo crítico é ampliado diante da realidade e assim passa a ter mais condições de fazer escolhas individuais para seu futuro, de sua comunidade e de seu país; a noção de discurso abrange um conceito mais aprimorado para explicar a importância da linguagem na constituição dos sujeitos; os significados são produzidos ao ler e o leitor é capaz de criar seu próprio texto, com base no que foi lido, concordando ou discordando da ideia principal; a criticidade do sujeito-leitor é aguçada e ele passa a mobilizar os conhecimentos prévios para apreender os sentidos do texto, preenchendo suas lacunas, não se

limitando às intenções do sujeito-autor, mas construindo a significação global do texto através das pistas e indicações nele colocadas; por fim, a leitura crítica expande os limites do próprio conhecimento.

5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CADEIA DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE-PB

Resgatando o objetivo inicial que foi descrever como as aulas de linguagem da Cadeia Pública de São João do Rio do Peixe (SJRP) - PB, vem sendo desenvolvidas e suas possíveis contribuições para a construção de competências relativas à leitura crítica direcionada à reinserção social dos presos, bem como saber se essas aulas promovem uma formação crítica capaz de ajudar na ressocialização dos apenados, demos início a nossa pesquisa de campo, cujas análises, serão neste capítulo detalhadas com base na fundamentação teórica materializadas no I e II capítulo.

Utilizada a técnica de entrevista, com o auxílio de um instrumento de pesquisa (apêndices I e II), foi aplicado um questionário dirigido aos alunos e um dirigido a professora de língua Materna, com itens de múltipla escolha e questões abertas, com o escopo de se colher dados qualitativos e quantitativos.

A pesquisa foi realizada nos meses de julho e de agosto de 2017, com a participação direta da pesquisadora. Nessa perspectiva, serão apresentados os dados obtidos através conversas informais com os integrantes da Instituição pesquisada, observações realizadas e entrevistas.

Nossas análises começaram a partir das observações das aulas de língua Portuguesa. No primeiro dia, a professora utilizou o gênero jornalístico: tirinhas, um texto que apresenta geralmente uma temática humorística, mas que podemos encontrá-la de cunho satírico, social, político, metafísica ou até mesmo erótico. No caso, foi apresentado uma tira do menino maluquinho de Ziraldo.

A professora iniciou a aula entregando o material impresso, em seguida explicou rapidamente a função deste gênero. Logo depois leu a tirinha e já esclareceu o conteúdo temático contido. Passando para os exercícios referentes a duas questões que exploram a gramática. Na observação, deste evento de letramento, percebemos que a professora, não perguntou quem gostaria de ler o texto, não adentrou na temática do texto, não explorou o texto quanto aos implícitos e subentendidos, não indagou se algum aluno conseguiu abstrair o propósito comunicativo do texto. Não houve diálogo, nem análise da compreensão textual. A professora expôs o assunto e os alunos apenas receberam as explicações. O texto abordado serviu de pretexto pra trabalhar a gramática.

Os alunos apenas receberam as explicações, não houve interferências nem questionamentos. Os alunos apresentam um emudecimento peculiar, o mesmo que apresenta em suas celas no cotidiano carcerário. Esse emudecimento “imposto” pelo sistema penitenciário, pelas mordanças sociais e pela própria história de vida que os acompanha fora e dentro do cárcere os faz “mudos, cegos e irracional” para se adequar as normas impostas pelos presos e pelo Estado. Infelizmente, a escola, especificamente as aulas de linguagem, não demonstra instigar o aparecimento das diversas “vozes” do cárcere.

Os textos que deveriam despertar a oralidade e o discurso, infelizmente tem servido como pretexto para os professores continuarem trabalhando a gramática de forma assistemática, sem dar aos alunos um embasamento teórico que os leve a refletir sobre os recursos linguísticos, estilísticos e semânticos para a estruturação de bons textos e para a formação leitora crítica. Essa problemática foi apontada por Neves (2002, p.238). Veja:

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente como atividade de exercitação da metalinguagem [...] Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação [...] e de outro, gramática.

Travaglia (2009) já denunciava esta prática tão rotineira em nossas salas de aula e que hoje ainda continua viva, conforme análise desta pesquisa, gerando certa resistência e animosidade nos alunos de Língua Portuguesa. Veja:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa, [...] Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos [...] O ensino de gramática (teoria) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática. (TRAVAGLIA, 2009, p. 101-102).

Na 2ª aula ela trabalhou um conto de Luís Vilela: Causa Perdida. Consiste num conto curto e o objetivo da atividade que viria logo após a (decodificação de letras e palavras), seria trabalhar coesão e coerência. A leitura do texto foi rápida e corrida. A professora pediu que os alunos acompanhassem a leitura em silêncio, enquanto oralizava em voz alta. Alguns alunos leram baixinho acompanhando-a. Logo após, ela iniciou a atividade com questões de assinalar, sem explorar o texto

criticamente. Não houve espaço pra discussão e compreensão textual, repetindo a mesma metodologia da aula anterior.

Na 3ª aula a educadora apresentou um cordel de Severino José, uma adaptação da Fábula: a cigarra e a formiga de Esopo. Nesta aula a professora retomou o gênero fábula, que já havia sido trabalhado anteriormente e fez uma breve recapitulação do gênero enfatizando a função deste tipo de texto: transmitir uma moral. A professora fez questionamentos objetivos à turma para relembrar as características da fábula: *O que é uma fábula? Vocês lembram de alguma fábula? Qual? Quem eram os personagens da fábula que você leu?* (Professora) Dois alunos responderam: *Eu li professora* (aluno 4); *A cigarra e a formiga* (aluno 2). Os demais ficaram em silêncio.

Após este momento, alguns alunos já familiarizados com a fábula, comentaram o seu final: *A cigarra que se achava esperta agora vai sofrer...* (aluno 5). Em seguida, a professora leu em voz alta o cordel e pediu aos alunos para tirarem várias “moral” do texto. Os alunos ficaram em silêncio refletindo e após alguns minutos apenas dois alunos disseram que conhecia esta historinha: *“Conheço várias pessoas que agem como a cigarra”* (aluno 1); *“Pior é que tem gente que não trabalha e quer comer do suor dos outros...”* (aluno 9)

Esta fábula suportaria o debate sobre muitas questões, daria para abrir um diálogo que levasse a questão da violência e criminalidade, mas infelizmente a profissional não conseguiu aprofundar a leitura e ficou na superficialidade do texto. A tímida participação dos alunos no decorrer desta aula demonstra um interesse pelo eixo temático: trabalho abordado na fábula. Esse tema deveria ter sido debatido com mais eficiência.

Após o comentário seguiu-se para as atividades de assinalar de múltipla escolha, a professora pede que respondam a atividade, explica detalhadamente o que cada questão estava requerendo: uma questão perguntava qual a temática do texto e a outra qual a moral da história. Em seguida, após todos confirmarem que já haviam respondido, corrige oralmente.

Nota-se que a atividade de interpretação e compreensão textual foi muito elementar, adequada às primeiras séries do ensino fundamental e não a 2ª fase, principalmente ao público da EJA que possui uma vivência e um conhecimento de mundo que poderia ter sido explorado a partir do gênero textual escolhido cuja

temática poderia ser relevante para reflexão sobre a situação de encarceramento vivida pelos alunos.

Na 4ª aula o gênero textual trabalhado foi à piada. A professora cumprimentou os estudantes, distribuiu o material impresso, disse que ensinaria o gênero piada e daí começou a falar sobre a função do gênero de forma genérica e superficial, depois seguiu lendo: O gato Esperto, uma piada retirada de um blog para crianças de autor desconhecido. Até este momento não há indagação sobre o conhecimento prévio do alunos acerca dos conteúdos apresentados.

Ressaltamos que a piada escolhida é adequada para crianças e não ao público jovem e adultos. Essa postura, diante da escolha dos conteúdos, de certa forma infantiliza o ensino e subestima a capacidade dos aprendizes de lidar com temas mais complexos e adequados as suas idades, podendo tornar o ensino desmotivante para eles.

Houve um momento da aula em que a professora pediu que um aluno fizesse a leitura em voz alta do texto e o acompanhou oralmente, fazendo as correções gramaticais em sua fala. Essa postura denota uma preocupação pelo ensino gramatical. Depois ela comentou a história, não esperou que os estudantes tomassem essa iniciativa.

Todos os alunos riram do conteúdo textual demonstrando apatia com o conteúdo do texto, mesmo diante uma prática pedagógica engessada observamos uma brecha que gerou riso e descontração. Em seguida, a educadora pediu que os estudantes reescrevessem o texto no caderno colocando os verbos que estavam entre parênteses no tempo passado. Observa-se, mais uma vez, o texto sendo usado como pretexto para o ensino da gramática. Os alunos prontamente obedeceram ao comando da professora. Depois de alguns minutos, foi feita a correção do texto em voz alta. Não houve interpretação nem compreensão textual. A aula foi finalizada com a correção oral observando se a escrita dos verbos estavam de acordo com as prescrições da gramática normativa.

Até aqui se observa que a professora prioriza o ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, restando pouco ou quase nenhum espaço para a análise linguística e textual. Fica evidente o ensino da leitura mais direcionado a estruturado texto do que para os discursos que remontam a realidade.

Não foi explicado para os alunos a utilidade dos conteúdos expostos antes de apresentá-los. Isso torna-se um óbice na aprendizagem, pois para que

determinado conteúdo venha a contribuir na emancipação e desenvolvimento do estudante o mesmo precisa ser significativo, compreendido pelo aluno; no caso da gramática, torna-se necessário que os mesmos compreendam o porquê de seu ensino, que utilidade farão dele.

O ideal seria que a professora trabalhasse a gramática contextualizada, de forma funcional, associada aos gêneros textuais, contemplando também a leitura, a escrita e a produção textual. Alguns teóricos há muito tempo vem defendendo esta posição, Travaglia, por exemplo, propõe:

[...]que o ensino de gramática seja basicamente voltado pra uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como o todo (TRAVAGLIA, 2009, p. 108).

Na 5ª aula, novamente foi trabalhado o gênero tirinha. O objetivo da aula era trabalhar tempo verbal dentro do contexto da tirinha. A professora inicia a aula caracterizando o texto como sendo uma tirinha. Ela lê palavra por palavra de cada quadro.

Depois, a mesma faz uma interpretação do tema contido na tirinha de forma superficial narrando a conversa e em seguida passa para as atividades de classe que se resumem em duas questões. Não perguntou o entendimento dos alunos, não provocou um debate sobre o tema. Aqueles, apenas seguem prontamente os comandos da professora no procedimento da aula. Vê-se um aprisionamento duplo dos alunos: aprisionamento dos corpos físicos atrás das grades e um aprisionamento de mentes, que não se libertam, temem falar o que pensam, o sentem, expor ideias como se fossem por estes atos também punidos. Percebemos uma hesitação de olhares, de gestos... o medo faz parte do contexto da escola.

Na 6ª aula levou novamente gênero piada; o foco mais uma vez foi trabalhar verbos. O material impresso que continha o texto deveria ser preenchido com verbos nos tempos verbais adequados. A professora leu o texto fazendo as pausas que representou os espaços a serem preenchidas por verbos de ação e em seguida requisitou que os alunos para completasse o texto. Eles deveriam responder

e rescrever o texto correto no caderno. E em seguida fez a correção oral. Não foi feita a interpretação textual.

A 7ª aula consistiu na exposição do gênero textual cruzadinha. A educadora apresentou o texto impresso, deu as instruções de como respondê-la e disse que o objetivo da aula era ajudar os alunos a aprenderem a escrever melhor, pois sabiam que eles tinham dificuldades ortográficas. Os alunos receberam o material e começaram a responder. Depois de um certo tempo, ela fez a correção no quadro branco, palavra por palavra e os alunos que haviam errado a ortografia, fizeram as correções no material.

Os textos, em sua generalidade, foram usados em sala como pretexto para trabalhar a gramática. As aulas de Português se restringiram a uma leitura superficial do texto, muito embora os conteúdos pudessem, mesmo que timidamente, lhe oferecer elementos para trabalhar a leitura crítica.

A identificação do gênero textual foi realizada sem apresentar as características e funções do gênero de forma mais aprofundada e ao estudo da gramática da língua, contrapondo-se ao verdadeiro objetivo do ensino de Língua Portuguesa que é desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos (orais e escritos), considerando o contexto de comunicação e fazer uso de diferentes tipos de registros adequando-os às circunstâncias do cotidiano.

As atividades propostas não visaram a formação crítica do aluno, as respostas eram óbvias, bastava seguir a ordem do texto que as respostas estavam ali, todas uma abaixo da outra, cabendo ao aluno apenas assinalar na folha impressa, sem precisar refletir muito, sem fazer assimilações, nem instigar o conhecimento de mundo do aluno.

Ainda sobre as aulas de língua portuguesa muito embora os alunos relatassem que a professora passava leitura extraclasse, as quais seriam avaliadas com atividades, questionamentos orais e redações na aula seguinte, durante as aulas observadas, não foram trazidas nenhuma atividade extraclasse para correção.

Quanto aos recursos didáticos, observamos a utilização apenas do quadro branco, lápis, folhas A4 impressas, cadernos e canetas. Não há utilização de recursos didáticos através de TICS, ou seja, Tecnologias da Informação e Comunicação. O registro dos conteúdos e metodologias são feitos segundo a

professora por um programa online da Secretaria de Educação Estadual. O qual não tivemos acesso.

Analisando as 07 (sete) aulas de Língua Materna podemos inferir que a metodologia do ensino tradicional esteve presente o tempo todo. A técnica expositiva utilizada pela educadora em todas as suas aulas dirigindo a classe a um resultado desejado, privilegiando seu papel como o transmissor dos conhecimentos, e o produto da aprendizagem, como algo a ser alcançado pelo aluno de forma linear caracterizam a forma de ensino em questão.

Não ficou demonstrado preocupação com outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os elementos da vida emocional, social, cultural, econômica, política e afetiva do sujeito ou seja, não foram desenvolvidas atividades que envolvessem os alunos de forma integrada, algo que todo educador deve buscar, assim como pregava Freire:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146)

Em nenhum momento foi feita uma ponte reflexiva entre o conteúdo abordado e a situação de encarceramento em que viviam os presos. Esses fatores foram negligenciados em sua abordagem pedagógica talvez por supor-se que eles poderiam comprometer negativamente o processo de ensino aprendizagem (de viés tradicional) ou por falta de competência pedagógica para lidar com a temática, questão que não podemos responder porque foge ao objeto de nossa pesquisa.

A professora se apresentava como uma mera transmissora de conhecimentos e os alunos como objetos depositários de ideias e informações. O papel de mediador humanizador, capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, não foi exercido, postura essencial a ressocialização dos apenados.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Essa forma de ensino tradicional para trabalhar o currículo de Língua portuguesa, onde o ensino da gramática normativa era a rigor um postulado, supunha-se estar superada nos dias atuais, entretanto ainda continua sendo reproduzida com veemência em muitas instituições de ensino, prova disso é o nosso ambiente de pesquisa. Para Bagno (1999, p.149).

“A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais”.

A método tradicional de ensinar Língua Portuguesa vem sofrendo muitas tentativas de mudanças; inovações metodológicas e teóricas são uma constante por parte de muitos teóricos da área educacional, mas ainda é a metodologia mais marcante em nossas escolas. Muito embora, assim como afirma Mendonça (2006, p.221), “poucos professores admitem que ensinem gramática à maneira tradicional”.

Alguns professores até tentam ministrar aulas de Língua portuguesa privilegiando leitura, produção textual e a gramática contextualizada, numa perspectiva interacionista, mas esbarram na falta de conhecimento metodológico e teórico para tal e assim vão repetindo o ensino que aprenderam como alunos com algumas inovações. A base tradicionalista se estrutura através do método pedagógico expositivo. Foi isso que observamos nesta pesquisa. Mizukami (1986) também enfatiza o método expositivo como sendo o que caracteriza, essencialmente, a abordagem do ensino tradicional.

Nele, acreditava-se que o aluno era capaz de reproduzir os conteúdos ensinados de forma automática e invariável, ocorrendo a aprendizagem a partir da exposição pormenorizada dos conteúdos curriculares pelo professor, já que o aluno era um depositário de conhecimentos. Sua preocupação era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e isso ao longo da história se constituiu num dos méritos da escola tradicional.

Porém, o modo adequado de realizar esta “transmissão” para os alunos constitui o nó desta forma de ensino, uma vez que ele destaca os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos social, cultural, afetivo e linguístico não valorizando as práticas discursivas inerentes a leitura, a oralidade e a escrita, enfim a formação cidadã.

Percebemos que as aulas de leitura da escola pesquisada na verdade não privilegiaram a leitura em si, seus aspectos discursivos, ideológicos e interativos, mas constituiu-se uma ferramenta de expor os gêneros textuais de forma breve e conteúdos gramaticais com certa prioridade, acabando não fazendo uma boa formação leitora nos educandos.

Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito pelo contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois um domínio razoável da língua padrão [...] Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura (PERÍNI, 2006, p. 27-28).

Observamos que a educadora teve dificuldades de trabalhar a gramática agregado ao estudo da língua em suas verdadeiras condições de uso, com objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento e domínio das diferentes formas de comunicação, integrando à leitura e à produção textual, visto que as novas teorias a respeito de ensino/aprendizagem de LP defendem que o ensino gramatical deve ser integrado às práticas discursivas. Daí o texto ser usado apenas como pretexto para se ensinar gramática. Como consequência, Bagno nos alerta:

Esse ensino [...] em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência (BAGNO1999, p.107-108).

Alguns teóricos afirmam que a concepção de ensino que o professor traz consigo, consciente ou inconsciente, está atrelada a concepção de língua que o docente possui e que esta concepção vai influenciar no método de ensino da gramática em sala de aula. Alguns linguistas, como Franchi (1991), Possenti (1996), Mendonça (2000), Travaglia (2002), abordam três concepções gramaticais, cada qual correspondente a uma concepção de língua: a gramática teórico-normativa (abraça as teorias da linguagem como expressão de pensamento); a gramática descritiva (concebe o conceito de linguagem como meio de comunicação); e a gramática internalizada (relaciona à concepção de linguagem como processo de interação).

Travaglia (2002, p. 21) lembra que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” Segundo o autor, é preciso (re)conhecer as diferentes concepções de linguagem para poder ensinar a Língua Materna da melhor forma.

As aulas, objeto de análise desta pesquisa, refletiram uma concepção de linguagem como expressão de pensamento, por isso a professora dava ênfase a gramática normativa, não aos gêneros e ao discurso e, usava os textos para alcançar seus objetivos. O conceito da linguagem como expressão de pensamento estuda a gramática prescritiva presa a conceitos e regras, defendendo a norma culta como sendo o português correto, portanto, tudo o que foge a esta norma culta representa um erro. Esta gramática visa o falar e escrever “bem” e este objetivo parecia está claro nas aulas examinadas.

Do mesmo modo que a concepção de linguagem direciona o professor em seu fazer pedagógico, no ensino de gramática não é diferente; o docente segue a concepção que ele traz consigo, do que para ele, seja a gramática e, conseqüentemente, do que significa “saber” gramática e assim atua pedagogicamente.

Quanto ao ensino da leitura verificamos que não houve exploração profunda do gêneros textuais e das temáticas neles abordadas. A interpretação e compreensão dos textos eram feitas de forma superficial, os alunos não foram orientados a ler e interpretar o texto, relacionando-o como seu título, usando os conhecimentos adquiridos anteriormente. Durante a leitura do texto não foram exploradas as informações nele contidas, não foram feitas inferências para se chegar à compreensão textual, não se promoveu um debate efetivo sobre aquele tema a fim de instigar a reflexividade e ampliar os conhecimentos acerca dos diversos pontos de vista.

Essa postura inibe a oportunidade de professor e alunos aprenderem entre si, um com o outro, uma vez que ambos tem muito conhecimento de mundo e experiências para dividirem, principalmente em se tratando de jovens e adultos. Segundo Freire (2001) são pessoas que possuem uma leitura de mundo que antecede a leitura da palavra. Em geral, esses sujeitos, jovens e adultos infratores da lei, voltam à escola reconhecendo que o aprendizado alcançado anteriormente, de maneira formal ou informal, não lhes garantiu a independência e a inclusão desejada numa sociedade competitiva e excludente e que facilitou a entrada no

universo do crime, buscam na escola dentro do cárcere uma esperança de mudar de vida ou simplesmente uma alternativa de redução da pena. E a escola deve aproveitar essas vivências para enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

A educadora, ao apresentar os diversos textos, não explorou o que os autores estavam objetivando em seus discursos, não identificou o propósito comunicativo do texto e a ideologia contida, não extraiu juntamente com os alunos os argumentos elaborados pelo escritor para construção de sua tese, não explorou a temática de forma aprofundada através de uma conversa informal ou de um debate e não fez uma ponte do assunto abordado com a vida no cárcere, logo, este tipo de leitura não favorece ressocialização.

Também não foi requisitado pela professora a postura do aluno perante o texto; sua visão sobre o que havia lido e porquê; se ele tinha conhecimento prévio acerca do assunto; se o aluno era capaz de associar o assunto do texto sua a vida real; que ensinamentos poderiam ser aproveitados do texto abordados; que informações poderiam completar aquele texto; que ideologias estavam por traz do discurso do autor e muitas outras questões que levariam o aluno a sair do nível de leitura superficial e programada e apreender a leitura crítica, tão essencial a formação cidadã do indivíduo. A leitura foi concebida apenas como decodificação das informações explícitas e a língua não foi empregada de forma adequada nas diversas situações de aprendizagens em busca da interação social e socialização.

É imprescindível que, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tenham oportunidade de experienciar vários momentos de leitura, de entrar em contato com o texto, vivenciá-lo, apreciar sua construção, refletir sobre os temas, opinar sobre eles, isto é, sair daquela leitura superficial para adentrar na essência do que o texto produz. Para Lajolo (1982).

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

Também não averiguamos um direcionamento na escolha dos textos em prol da ressocialização, uma vez que a professora se declara livre na seleção de material didático e que não adota um único livro didático. Nenhum dos textos foi

direcionado a trabalhar a ressocialização, nem feito uma ponte para falar sobre este assunto, dando a aparência que aquela era uma escola extra muros, e isso, na verdade, se apresenta como falha no processo ensino aprendizagem dos detentos.

Os gêneros textuais também foram abordados de forma superficial, não constatamos sequências didáticas eficientes em sua prática sinalizando a necessidade de formação continuada adequada por parte da docente.

Enfim, pela forma como foi desenvolvida as aulas observadas, pode-se inferir que a professora provavelmente estava repetindo o modelo de prática de leitura com o qual ela foi alfabetizada, já que pela sua idade provavelmente tenha recebido uma educação tradicional, cujo ensino de Língua Portuguesa privilegiava o ensino da gramática e usava o texto como pretexto para ensiná-la dando pouca importância ao entendimento do texto e a sua função social. Na época o conceito de leitura crítica ainda estava sendo formulada.

Essa falha deveria ter sido sanada pela formação acadêmica e uma formação continuada atualizada. Porém essa professora leciona há vinte anos e essas novas posturas críticas diante do ensino, ainda vem sendo objeto de construção nas academias, muito embora hoje estejam bastante difundidas. Só não há métodos prontos.

O graduado em licenciatura sai da academia, muitas vezes, sem saber que caminhos seguir com vistas a um ensino de língua materna de qualidade. Falta-lhe embasamento teórico e conhecimento de procedimentos metodológicos para operar mudanças efetivas, assim como suporte da instituição em que trabalha com uma formação adequada. Há professores que até reconhecem as fragilidades do ensino de português sustentado por uma prática gramaticalista, mas não tem competência pedagógica para usar outros métodos.

Para corroborar ainda mais com a problemática do ensino de leitura da escola prisional, identificamos que não há espaço específico para realização dessa prática fora da sala de aula, o que dificulta o interesse pela leitura prazerosa. O fato desta escola não ter um acervo bibliotecário já revela a falta de compromisso com a formação escolar e principalmente com a formação leitora dos alunos.

Outro ponto que é bastante negativo no processo de ensino é a modalidade multisseriada. Essa forma de organização escolar prejudica a qualidade do ensino, por não haver gradação de conhecimentos e nivelar todas numa só faixa de saber.

As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual um professor trabalha, na mesma sala de aula em um só tempo, com várias séries do Ensino Fundamental e/ou Médio simultaneamente, tendo que atender um público marcado pela heterogeneidade, reunindo grupos com diferenças de séries, sexos, idades, interesses, domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento.

Nela o professor tem que se desdobrar entre uma série e outra, fazer um planejamento com planos de aulas e estratégias de ensino adaptados para trabalhar todas às séries ao mesmo tempo e ainda perpetrar uma avaliação diferenciada tanto quanto forem as séries existentes na turma é algo desafiador, que requer muita técnica pedagógica e que, se inexistente ou inapropriada, pode levar uma educação sem qualidade, ao fracasso escolar e a evasão e ainda levar o educador a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações, o que constitui é uma violação ao direito educacional consolidado na CF e na LDB, uma vez que, o acesso a uma educação de qualidade é pra todos, e não apenas aos cidadãos em liberdade.

Perguntamos a professora de Língua Portuguesa se havia uma formação específica para trabalhar com o ensino multisseriado e adaptado a ressocialização criminal. Ela nos informou que não, que era lembrado apenas no início do ano letivo, este objetivo ressocializador, durante o primeiro planejamento escolar anual, todavia, não havia direcionamento de conteúdos e metodologias. Disse ainda que: *ensinava o que ia achando que era necessário para seus alunos de acordo com sua experiência e o ensino formal, mas não adotava um livro didático* (Professora).

Nesse aspecto a falta de um projeto político pedagógico e um currículo específico adequado a este público faz com que o professor se sinta perdido levando-o a ir ensinando a sua maneira, o que pode até constituir-se numa atitude imprudente por parte do docente, que deve seguir as orientações curriculares nacionais, estaduais e locais. No caso pesquisado não foi investigado a fundo esse procedimento, mas acreditamos que a boa-fé da profissional em dar o melhor está presente em seu discurso.

Ainda quanto a unificação de várias séries numa só, relatou que não tinha dificuldades de ensinar, pois *“o nível de conhecimento dos presos eram muito baixo e que dava para equiparar o currículo”* (Professora). Contrapondo o pensamento da educadora devemos deixar claro que a capacidade cognitiva dos sujeitos não está atrelada exclusivamente ao conhecimento científico-formal, nem tão pouco ao nível

de escrita. Todavia deve haver uma defasagem escolar bastante explícita devido a todas as mazelas que o atraso escolar lhes trouxe ao longo da vida e outros fatores que contribuíram para tanto.

Essa afirmação da educadora vem a confirmar a defasagem de políticas governamentais educacionais seja nas escolas intra ou extra muros; que não cumprem o dever estratégico para com um projeto de educação de qualidade que garanta uma elevação da nação e uma construção de uma sociedade mais justa, do contrário trabalha na contramão; mercantilizando o ensino, certificando e diplomando pessoas sem o conhecimento necessário através de projetos educacionais de faz-de-conta que se preocupam com números para as estatísticas nacionais e internacionais e não com a qualidade do ensino.

Um dos grandes obstáculos a uma educação de qualidade é o ensino multisseriado, onde o professor tem que se desdobrar entre uma série e outra, fazer um planejamento com planos de aulas e estratégias de ensino adaptados para trabalhar todas às séries ao mesmo tempo e ainda perpetrar uma avaliação diferenciada tanto quanto forem as séries existentes na turma é algo desafiador, que requer muita técnica pedagógica e que, se inexistente ou inapropriada, pode levar uma educação sem qualidade, ao fracasso escolar e a evasão e ainda levar o educador a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações, o que constitui é uma violação ao direito educacional consolidado na CF e na LDB, uma vez que, o acesso a uma educação de qualidade é pra todos, e não apenas aos cidadãos em liberdade.

Depreendemos, de nossa pesquisa bibliográfica, que a leitura capacita o cidadão a participar do contexto social, seja no âmbito escolar, profissional e no político-cultural. Assim, a escola como instituição encarregada da educação formal deve proporcionar um contato prazeroso entre leitores e diferentes materiais de leitura aos seus alunos de forma a alcançarem o máximo de conhecimento e socialização.

Num ambiente de enclausuamento a prática leitora deveria ser ainda mais motivada devido a ociosidade ser uma constante e o tempo totalmente “livre”, mas, infelizmente, constatamos que o acesso ao livro dentro desta escola carcerária inexistente e a falta de material diversificado inibe a prática, apesar da unanimidade dos apenados afirmarem que leem com frequência. Sobre esta “frequência” eles entendem que o fato de participarem das aulas e lerem as atividades propostas, ou

um bilhete de um familiar, ou versículos da bíblia ou revistas bíblicas uma vez ou outra os torna um leitor assíduo. A concepção de frequência de leitura é comparada a contraposição de um analfabeto, que nada lê. Pois para eles lê é decodificação.

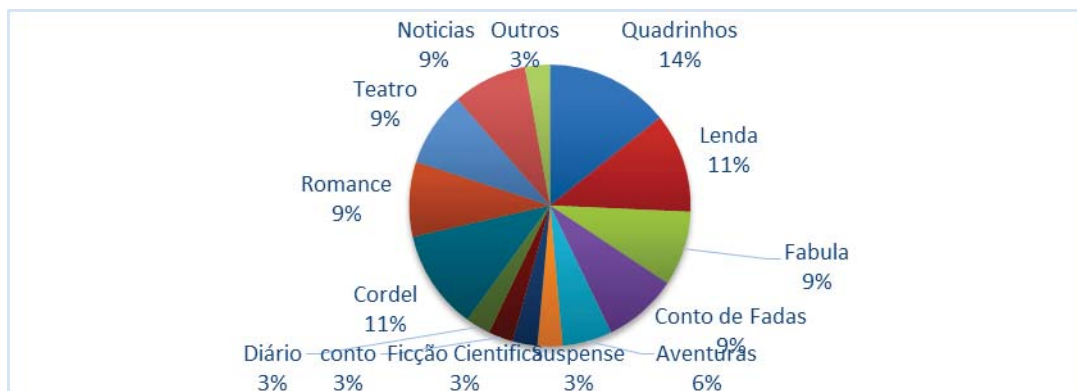
Segundo os alunos, as aulas de leitura, acontecem da seguinte forma: *a professora leva um texto, explica e passa atividades (aluno 6); as aulas são boas com explicação e debates (aluno 9)*. As aulas observadas também apresentaram esta metodologia de ensino expositivo. Portanto, inferimos que é prática pedagógica da educadora esse método tradicional.

Esse método vai de encontro aos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais que visam o desenvolvimento do potencial crítico do estudante, sua capacidade de perceber as múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos – distanciando-se da pura e simples memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, creditando ao aluno meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser utilizadas nas diversas situações de uso da língua com que se depara socialmente (BRASIL, 1998).

Os alunos consideram boas as aulas de português da instituição. Questionados sobre o que mais lhe agradava, disseram: - *aprender a pronunciar as palavras corretamente (aluno 1); - a educação e o esforço da professora (aluno 2), as histórias em quadrinhos (aluno 3); - a leitura e os textos que traz informações (aluno 4); - as leituras porque ela ensina muito bem (aluno 5)*. Depreende-se destes discursos que os alunos gostam das aulas de português, sendo a leitura um dos atrativos. Vê-se um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas progressistas com o uso da leitura crítica, uma vez que os apenas eu frequentam a escola carcerária gostam do ambiente educacional, não estão lá forçados.

Os alunos afirmaram que nessas aulas liam tirinhas, cordel, fabulas, contos, poesias e textos diversos e afirmaram que conheciam os textos abaixo:

Gráfico I: Lista do Gêneros textuais conhecidos pelos alunos-apeados.



Fonte: Dados primários retirados da pesquisa.

Embora todos os alunos tenham afirmado que a professora indicava livros para leitura extraclasse; quando instigados a nomearem algum exemplar recomendado para leitura pela educadora, eles não citaram um livro. Acreditamos que confundiram livros com textos impressos que são entregues aos alunos pela professora como material didático no decorrer das aulas, até porque não há biblioteca para o acesso a outros livros, nem os apeados tem condições de mandar comprar.

Questionados ainda: o que eles costumavam lê com frequência dentro da Instituição? Ao alunos responderam: do universo de 09 (nove) alunos pesquisados: 90% (noventa por cento) afirmaram ler a Bíblia e 10 % (dez por cento) afirmaram ler crônicas e revistas. Esses dados comprovam que as leitura dos alunos-apeados são mínimas, restringindo ao material impresso oferecido pela escola pelos professores, a leitura da Bíblia e de algumas crônicas e revistas quando doadas pelas instituições religiosas quando visitam a cadeia.

Isso se deve à falta de biblioteca local e falta de apoio governamental para implantar projetos e oficinas de leitura, bem como das famílias que, em sua quase totalidade de baixa renda e de pouca escolaridade (conforme ficou provado no quadro 1) não levam e não incentivam os familiares reclusos a lerem, também não têm condições de comprar livros e presenteá-los. Como é proibido tv e rádio dentro da Instituição carcerária, as informações sobre os acontecimentos do mundo só são conhecidas pelos presos durante as visitas e de forma extremamente superficial pelos seus familiares, quando acontecem.

Questionados onde conseguiam material para ler: Dos 09 (nove) alunos investigados: 75% (setenta por cento) afirmaram que adquiriam com os professores da escola prisional que frequentam, 15% (quinze por cento) com a família e 10% (dez por cento) com os Testemunhas de Jeová que frequentam a Instituição em busca da evangelização dos mesmos. Os dados aqui confirmam o material de leitura mencionado: a escola oferece leitura escolares; a família, via de regra, a Bíblia e os evangélicos: revistas ou panfletos com orações e histórias bíblicas.

Esses dados demonstram ainda que: cabe a escola prisional ser o veículo de orientação e doação quase que exclusiva das leituras por eles praticadas, o que pode ser algo bastante positivo se os professores tiverem consciência da responsabilidade que estão em suas mãos: “a ressocialização através da educação”.

A valorização da leitura, o estímulo ao contato, a possibilidade de acesso ao livro e as características individuais devem ser levados em conta na orientação e prática de leitura pela escola. Aguiar e Martha (2006, p. 168) enfatizam que:

O livro, além de apresentar explicações e alternativas para muitos dos dilemas contemporâneos, pode contribuir para aumentar a capacidade do leitor em compreender o mundo, decifrar signos e interpretar melhor a grande quantidade de dados e imagens.

Num ambiente escolar onde as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ainda estão lutando por um lugar por questões de segurança, a biblioteca seria a alternativa mais viável para introduzir o aluno no mundo da cultura letrada. Nesse espaço, quando existente, a escola abre possibilidades para que o próprio aluno dirija-se às estantes e realizem a busca. Os empréstimos de livros aos alunos são estratégias que despertam a curiosidade e o interesse pela leitura. Segundo Aguiar (2006, p. 258), a biblioteca escolar,

Não é o espaço fechado em que guardamos os livros, inacessível aos alunos, mas é aquele que acolhe também outros produtos culturais, que interagem com os livros, como revistas, catálogos, mapas, filmes, gravações musicais, jogos; aquele para o qual convergem as atividades de todos os demais segmentos escolares. [...] está em constante intercâmbio com a sala de aula: faz com que o saber ultrapasse a palavra única do professor e seja buscado pelo aluno na efervescência das ideias [sic] de vários autores, ao mesmo tempo que é provocada pelas exigências da sala de aula, que cobra atualidade e dinamismo.

O interesse de ler e a preferência por livros não existem a priori é preciso instigar os alunos a lerem, mostrar a importância de buscar conhecimentos sobre

determinado temas, e acima de tudo aproximar o aluno dos livros através de práticas pedagógicas na biblioteca que os levem à leitura individual e possível socialização e prática do conhecimento adquirido. Como os alunos-apeados não tem acesso a outras orientações de leitura extra muros, o papel dos professores aqui se torna indispensável nessa orientação em prol da ressocialização, o que seria uma questão de força de vontade e consciência política.

Vemos na escola um lugar favorável à transformação e ao incremento de competências de leitura e produção de textos diversificados essenciais ao uso nas práticas de sociais do cotidiano, por isso, os professores devem estar preocupados em realizar um trabalho sob a orientação de uma metodologia específica e prazerosa, demonstrando ter autonomia para planejar as aulas de leitura e direcionado aos objetivos educacionais. Pereira (2007, p. 34) salienta que “toda leitura só se realiza no interior de redes culturais que dão sentido ao próprio ato de ler, e que assim justificam a transformação de algo em leitura por meio de habilidades, valores, competências e hábitos específicos”.

Arguidos sobre a importância do ato de ler e sua utilidade, depreendemos de suas falas qual a função da leitura para eles: *aprendizagem*, ou seja, valorização do ler para ampliar os conhecimentos (*ler serve para aprender*- aluno 1); *utilidade* na obtenção de informações (*ler é importante para se informar de fatos históricos* – aluno 2), *veículo* de aquisição da língua culta aprimorando a escrita e a oralidade (*Pra pronunciar bem meu português* – aluno- 1; *para aprender o português*- aluno 2; *para o desenvolvimento da escrita*- aluno 3);, *lazer* (*Porque é bom ler e escrever* – Aluno 4) mecanismo de comunicação (*Para dialogar melhor com as pessoas*- Aluno 5).

Entre os alunos entrevistados não obtivemos respostas que aludissem a função da leitura como estímulo à imaginação, como fuga dos aborrecimentos do dia-a-dia, como objeto de satisfação das necessidades pessoais, como ponte para o crescimento pessoal e profissional, como auto realização, como espelho do mundo. A forma como está sendo trabalhada a leitura: descontextualizada, desmotivada, sem finalidade, sem pertencer ao mundo do aluno, leva o aluno a ver aspectos puramente informativos e linguísticos no sentido de adequação da norma culta.

Nesse sentido, entende-se que as atividades desenvolvidas na EJA só fazem sentido para os alunos quando o processo de ensino se dá através de práticas sociais mesmo que dentro da escola e não quando ocorre apenas o

desenvolvimento autônomo de tarefas escolares isoladas, como se observou em alguns momentos desse recorte de pesquisa, do qual se infere que o esperado era que as práticas escolares fossem alavancas para as práticas sociais.

Para Kleiman (2004) "a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, aliás essas leitura desmotivada não conduz à aprendizagem. (KLEIMAN, 2004, p.35). E essa falta de estímulos adequados por parte das instituições escolares, para que o jovem saiba valorizar o hábito de ler, torna-a um sacrifício e não um ato prazeroso (MARTINS, 2003).

Tentando identificar um possível influencia entre a leitura praticada em sala de aula e a ressocialização, fizemos alguns questionamentos. Primeiramente perguntamos se a leitura em sala de aula os ajudava a refletirem sobre a sua situação de encarceramento, eles unanimemente responderam que sim, alguns deram algumas justificativas, veja: *ajuda muito porque me faz se sentir uma pessoa melhor (Aluno 4); ajuda a conviver melhor com o próximo(aluno 6); ajuda porque penso em tá lá fora fazendo coisas boas (Aluno 8); ajuda pois é mais uma maneira de ressocialização (Aluno 1); ajuda pois passo a conhecer outros conhecimentos que não ó crime (Aluno 2).*

A leitura traz muitos benefícios para o ser humano: permite enriquecer o vocabulário, exercitar o cérebro e a capacidade de memorização, ajuda a entender as coisas com mais facilidade, permite refletir melhor o texto, percebendo as variáveis interpretativas, auxilia o leitor a fazer uma ponte entre a leitura e um acontecimento do mundo concreto de forma mais ágil, aumenta o nível de informação do ser humano... enfim o hábito da leitura desempenha uma importante força na vida social, política, econômica e cultural, traz uma nova perspectiva sobre a vida e um novo olhar para mundo.

Em seguida inquerimos se a partir das leituras realizadas na aula de Língua Portuguesa eles sentiam que tinham aumentado a suas capacidades de reflexão e criticidade sobre a sua vida e o mundo que o rodeia, todos responderam que sim e justificaram: *sim, pois hoje vejo o mundo de outra forma que nunca vi (aluno 2); sim, porque aprendi a escrever melhor e ler muito e ajuda no meu dia a dia (aluno 9) sim, porque faz ver o mundo de forma diferente (Aluno 2).* As falas dos alunos comprovaram que a leitura tem a capacidade de influenciar nosso modo de agir, pensar e falar, sendo o meio mais eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, podendo se tornar um passaporte para a vida e

para a sociedade dentro de uma prisão se for trabalhada de forma direcionada ressocialização.

Perguntamos, ainda, aos alunos pesquisados se as aulas de leitura tem contribuído para sua ressocialização e mais uma vez todos afirmaram que sim, alguns disseram: *sim porque antes meu pensamento era diferente e hoje é outro (aluno 1); ajuda mundo o conhecimento de mundo lá fora; faz refletir que a vida do crime não tem futuro (aluno 7), aprendi a respeitar muito as pessoas (aluno 2).*

Por fim examinamos a importância da educação prisional na percepção do preso e muito embora as condições da escola prisional da cadeia Pública de SJRP sejam precárias, observamos que na visão dos apenados ela é muito importante e faz jus a função que ocupa dentro do sistema carcerário. Vejamos as múltiplas respostas dos apenados: *melhora a qualificação profissional (Aluno 2), ajuda a arrumar emprego quando sair daqui (Aluno 4), ajuda a voltar a sociedade de novo (Aluno 5), atualiza meus conhecimentos do mundo lá fora (Aluno 7); me ajuda a continuar estudando quando eu sair daqui (Aluno 9).*

A partir destes dados, podemos afirmar que os alunos apenados conseguem vislumbrar, segundo seus discursos, a importância da educação empreendida dentro desta instituição em vistas a sua ressocialização e mudança de vida. Na percepção dos presos acaba melhorando as suas condições de vida, propiciando aumento de suas autoestimas, sua qualificação para o trabalho, o resgate de suas cidadanias e a efetivação de suas dignidades enquanto pessoa humana, seja em maior ou em menor grau. Consequentemente poderá influenciar na ressocialização dos encarcerados, contudo só uma pesquisa pós-cárcere poderá confirmar esta hipótese.

Como diz Freire (1995), “[...] 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” (p.96). E ao se 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 a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (FREIRE, 1983).

Julião (2007) destaca que o interesse pelo detendo nos estudos deve ser voltado aos interesses futuros de empregabilidade e ressocialização, atendendo ao interesse da sociedade como um todo. Os dados colhidos na pesquisa coincidem com os dados levantados por Onofre (2002), cujo trabalho semelhante mostrou que

os detentos consideravam muito importante a aprendizagem e a escolarização para aplicar em situação de liberdade na busca de emprego ou melhores condições de vida. Foucault (2001) diz que essas condições só são possíveis a partir da educação e da visão de perspectiva do apenado.

Quanto ao hábito de leitura dos apenados 100 % (cem por cento) dos alunos, afirmaram que gostam de ler, veja algumas justificativas: *Sim por que é muito bom para ficar muito hábito no todo dia; sim/ e bom pra falar bem, Sim/ Pois contribui para melhorar a leitura e a escrita; sim porque me ajudar no equilíbrio da minha mente; sim pra ficar atualizado no nosso português; eu gosto muito, pra ficar informado.*

A partir das falas dos alunos e das análises das aulas observadas, inferimos que os alunos não alcançaram todas as etapas do processo de ler segundo uma visão psicolinguística, ou seja: decodificação, compreensão, interpretação e retenção” (Cabral, 1986). Atingem apenas a decodificação e a compreensão textual.

Como está embutido, no ensino prisional, o objetivo da reinserção social, dificilmente a leitura deste alunos poderá ajuda-los a atingir este fim, pois, segundo Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82), “as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário”. E sabemos que, é a partir da mudança de visão de mundo, que nascem as transformações pessoais e sociais.

Na etapa da compreensão, eles poderão captar o sentido do texto lido, talvez compreender superficialmente o que o autor pretendeu passar, serão capazes de resumir em duas ou três frases a essência do texto, mas, obterão apenas as respostas das atividades que estiverem explícitas no texto ou escritas de outra forma, caso contrário não conseguirão. Menegassi; Calciolari (2002) complementa que “nesse caso, a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo.”

Para analisarmos a concepção de leitura dos alunos fizemos-lhes a seguinte pergunta: “Para você ler é....” e obtivemos as seguintes respostas: *é uma motivação de aprendizagem; entender o que as palavras estão dizendo; é juntas as*

letras e pronunciar uma palavra; é ver o que as palavras estão dizendo; é algo bom...

Esses conceitos se enquadram numa concepção de leitura que segundo Nunan (1998) está dentro da noção central do modelo ascendente em que a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. O texto, nessa perspectiva, é o depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, exercendo, portanto, um papel passivo e assim acaba reproduzindo esta forma errônea em sala de aula.

Essa postura teórica, como afirma Coracini (2002, p. 13), “que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”. Essa postura caracteriza o ensino tradicional.

Os alunos provavelmente tem esta concepção de leitura porque ao longo da vida escolar aprenderam com seus professores a ver a leitura desta forma e não como um veículo de comunicação, interação e transformação. E é esta concepção que está sendo reproduzida por sua professora de línguas, conforme concluímos acima e aqui obtemos agora a confirmação da nossa hipótese.

Veja que quando questionada sobre o que significa ser um bom leitor e quais características devem apresentar um bom leitor, a professora responde: “*ser um bom leitor é ler com frequência. Um bom leitor ler com objetivo determinado*”. A partir da análise deste trecho da entrevista cumulado com a observação das aulas inferimos que a concepção de leitura da mesma se restringe a decodificação e compreensão, não ultrapassando esses níveis, o que reflete na concepção dos alunos, como vimos acima.

Segundo Maia (2007, p. 45), a “concepção de leitura traz embutido o tipo de leitor que se quer formar/informar para interagir socialmente”. Infelizmente, esta concepção não instiga a reflexividade e mudanças de vida.

O atuar pedagógico já sinaliza a concepção de leitura do educador. No decorrer das aulas de leitura não foi reservado muita importância ao ato de ler pelos alunos, sendo ela mesma que na maior parte das aulas lia os textos e os alunos apenas acompanham pelo pensamento; alguns oralizavam baixinho. Nesse aspecto defendemos a concepção de que os alunos devam também, realizar suas próprias

leituras para se tornarem leitores, uma vez que só se aprendem a ler, lendo, conforme afirmam Silveira (2005a, 2005b), Solé (1998), entre outros autores.

Em alguns raros momentos a educadora solicitava a leitura coletiva, fazendo algumas pausas pra corrigir a pronúncia das palavras e garantir as pausas da pontuação. Ao priorizar a leitura somente neste aspecto, percebe-se que o objetivo era a exaltação da boa fluência e não a formação de leitores de proficientes.

Porém um leitor competente para os PCN é alguém que por incentivo próprio é capaz de selecionar, dentre os trechos que articulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 2001, p. 54). Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Segundo o pensamento de Safary apud Silva, 2002, p. 44:

(...) o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concorda, de discorda – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.

Infelizmente, a prática escolar analisada mostra uma realidade destoante do discurso da professor que revela consciência que o ensino de leitura deva ter uma importância ainda maior - o uso eficiente das leituras nas práticas sociais, veja: *Para você ler é: Ingresso ao universo letrado.” (Professora)*

O enunciado “mundo letrado” deve estar associado ao conceito de Letramento, que significa mais que alfabetizar, mais ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto, é fazer com que a escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Kleiman (2003) em suas proposições para a Educação de Jovens e Adultos, público de nossa pesquisa, entende que, “o letramento é, hoje uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ele o insere num circuito extremamente rico de informações sem as quais ele, (...) nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade”.

Consciente desta prerrogativa escolar, cabe ao educador da EJA, conhecer e mostrar aos alunos a grande variedade de práticas da linguagem presentes no cotidiano, que se materializam através dos gêneros textuais e que se desenvolvem na sociedade em diferentes situações e com objetivos diversos, de

modo a ampliar a competência comunicativa do aluno e seu papel social. Cabe ainda demonstrar como são usados os gêneros na prática cotidiana, despertando através destes a reflexividade e a criticidade sobre os temas e os discursos nele impingidos, para que se posicionem diante de um fato pessoal e social.

Notamos que professora mostra-se apreensiva para expor um máximo de gêneros textuais em suas aulas, tanto que a cada aula (de no máximo 30 minutos) trabalha um gênero textual. Mas, apenas exibir a diversidade textual de forma superficial, sem uma sequência didática de aproveitamento e exploração da temática e do discurso presente no texto, não levará o aluno a alcançar o nível da leitura crítica, tão essencial para sua reinserção social.

A importância da leitura para a ressocialização é algo que faz parte da consciência da professora tanto que questionada sobre a importância da leitura na vida dos presos da instituição onde leciona respondeu: *“A busca de melhores maneiras de reintegração na sociedade” (Professora).*

Assim podemos afirmar que a educadora tem consciência do objetivo penal a ser alcançado via educação e reconhece na leitura um veículo capaz de instigar a ressocialização, mas vale ressaltar que o seu discurso não condiz, em alguns aspectos, com a prática pedagógica observada pois ao mesmo tempo que tem consciência não dispõe de uma metodologia eficaz para formação de uma consciência crítica por parte do aluno; dando a transparecer que falta-lhe o conhecimento para atuar, o que sinaliza a necessidade de formação continuada direcionada a este objetivo e a este público.

Abreu (2008), em seu estudo sobre a educação penitenciária do Amapá, denunciou que a formação recebida pelos professores que ensinam no cárcere não atende à especificidade do trabalho realizado, além da falta de material e de apoio institucional para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Problemas que na escola investigada também são observados.

A falta de formação adequada limita a prática pedagógica que inibe uma educação transformadora. Conforme Lima (2010, p.91) a condição de preso não deve tirar-lhe a possibilidade de ampliação do conhecimento, uma vez que esta é a condição indispensável ao seu processo de emancipação como ser humano. Assim urge que o poder público tome as providências necessárias para elaborar políticas públicas educacionais que sanem esta questão.

Pois a educação como dizia Freire(2005) deve permitir uma leitura crítica do mundo que nos rodeia e assim como o homem, o mundo também é inacabado portanto passível de transformação. Na realidade carcerária, mudar o mundo, implica denunciar uma realidade opressora, injusta, desigual e, a crítica transformadora, portanto, é o anúncio de outra realidade, mais humana.

A professora disse que ultimamente leu o *livro: Aula de Português*. É um livro didático que relaciona o ensino de língua e ensino de gramática de forma crítica para tornar as aulas de portuguesa mais contextualizadas e dinâmicas. Não pretendemos, aqui, enfatizar que a prática docente está totalmente errada, observamos apenas que a linha teórica e metodológica da profissional é tradicional, tanto que a gramática se torna o centro de sua preocupação, mas ao mesmo tempo ela demonstra vontade em inovar e tem buscado suporte teórico que a ajude nesse objetivo, o livro acima se apresenta disposto a dar-lhe elementos para que sua didática possa ser revisada. Como ela não adota um livro didático, fica mais fácil alcançar este objetivo, buscando em várias fontes bibliográficas o material necessário à formação leitora emancipadora.

A educadora se declara sem dificuldades em ler qualquer texto, reconhece que *“os textos atuais facilitam o processo de leitura; ler o desconhecido dificulta: textos científicos”* (professora). No seu cotidiano prefere ler romances, contos, notícias e entretenimento, declara que se considera uma boa leitora por gostar muito de ler apesar de ter pouco tempo para isso. Seu discurso demonstra um leitora letrada.

Perguntamos como ela procedia na formação leitora dos apenados ela respondeu: *“sempre me coloco como leitora, leio vários gêneros para incentivá-los”*. Segundo ela tem contribuído na formação leitora do apenado, porém não diz como.

A postura da professora ao se colocar como leitora lendo vários gêneros e incentivando os alunos é totalmente positiva e adequada a formação do aluno leitor. No entanto, ela não descreve como procede didaticamente nesse atuar. Isso demonstra falta de conhecimento teórico-metodológico para lecionar na perspectiva que defendemos nesta pesquisa, ou seja, numa perspectiva interacionista que leve em consideração aspectos sócio, psíquicos, linguísticos e discursivos e que alcancem o nível da leitura emancipadora: crítica, fato que constatamos nessa pesquisa.

Sabe o caminho, mas não sabe caminhar, ao menos foi o que ficou evidenciado nesse trabalho. Suas aulas também demonstraram esta carência, pois a leitura dos gêneros foram feitas de forma célere e pouco aprofundadas, as questões relacionadas a discursividade do texto (compreensão e interpretação) foram elementares, não aprofundaram a discursão temática e não apreendem todos os sentidos que o texto oferecia; na maioria das vezes se detendo na resolução de questões gramaticais ou compreensão textual simples.

Se ler é, então, função essencial para criar e aprimorar competências e habilidades é preciso investir em situações que favoreçam o acesso aos livros e às experiências leitoras e construir degraus pra formação leitora de nosso aluno.

O professor de Língua Portuguesa ao assumir a função de mediador da leitura deve assumir uma postura de “leitor-exemplo” mostrando que a leitura pode despertar em nós o desejo de desvendar aquilo que nos inquieta e nos atrai de algum modo, para isso é preciso: compartilhar títulos, autores e ilustradores; ler junto; conversar sobre estratégias e hábitos que auxiliam na apreensão da leitura; refletir com os alunos acerca dos diferentes sentidos presentes nos textos, discorrer sobre a sua relação com a leitura, estimulando os alunos a verem na leitura algo prazeroso e desafiador, socializar o que sente durante a leitura de determinado título, colocando-os numa atmosfera de troca extremamente favorável que leve o educando a formular sua autoimagem leitora.

Sabemos que a tarefa de escolher o que o aluno deverá ler ao menos em termos escolares é do docente, e esta escolha faz toda diferença na vida dos educandos. Logo, começando sendo um bom leitor já vai fazer uma diferença. Mas, segundo Yolanda Reyes (2012) nem todos os educadores leem e para formar leitores é preciso, antes de mais nada, ser um leitor. Para ela também é papel dos docentes ensinar os alunos a interpretar, fazer inferências, ler nas entrelinhas, fazendo pausas para escutar a própria voz.

Diante dessa atribuição, portanto, é indispensável conhecer intimamente as ideologias dos autores dos textos, os discursos que os individualizam a fim de garantir escolhas acertadas, coerentes e pertinentes, considerando os interesses pedagógicos, os desejos de nossos alunos e as habilidades que eles precisam desenvolver como leitores, na etapa da vida escolar da qual fazem parte e ao mesmo tempo que se enquadre no currículo nacional.

Conforme relato da professora seus alunos utilizam como leitura apenas os materiais impressos que ela leva e que indica para leitura, por falta de acesso a outros materiais e que sugere vários gêneros textuais para leitura, a cada aula um gênero, ponto já debatido acima.

Questionada quais metodologias tem usado para incentivar o hábito de ler dos alunos diz: *“Leio muito pra eles, me coloco no lugar de leitor.”* Ler para o aluno, ajuda certamente, mas não é suficiente para formar um leitor competente. É imprescindível despertar nos alunos o gosto pela leitura como ato de fruição e de engrandecimento pessoal, social e cultural. Se ao se colocar no lugar do leitor faz uso desta prática metodológica revela resquício de sua formação leitora e reproduz.

Via de regra o ato de ler nas escolas é orientado para fazer atividades educacionais, que será cobrado nas avaliações e é o que acontece na disciplina de Língua Portuguesa objeto de nossa pesquisa. Todavia Questionada sobre o que poderia incentivar o gosto pela leitura e o que falta na escola? *Não soube ou não quis responder a pergunta.* Questionada sobre o que interfere no hábito de leitura prazeroso de seus alunos? Diz: “A falta de prática da leitura de gêneros diversos” e salienta que: “o professor também precisa ser leitor ativo, servir de modelo”.

A falta de diversidade textual nas aulas de Língua Portuguesa torna a aula desestimulante e não trabalha a criticidade e a reflexão do aluno, por isso Schneuwly e Dolz (2004), preconiza que o ensino da leitura e da escrita na escola deve ser sistematizado de forma que o aluno possa refletir e apropriar-se de diferentes gêneros textuais e propõem que, ao longo de um ano letivo, o docente eleja como objeto de ensino gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento.

Entretanto, só a prática de leitura de diversos gêneros textuais não faz com que um aluno crie um hábito pela leitura, prova disso é que os alunos pesquisados tem acesso e a diversos textos em suas aulas, mas não possuem o hábito de ler. Hábito significa ação que se repete com frequência e regularidade. Assim, hábito de leitura refere-se à frequência com que um indivíduo lê. Infelizmente, apesar de seus alunos declararem ler com frequência, não podemos caracterizar esta afirmação como hábito, pois suas leituras são restritas as atividades escolares e decodificação de palavras do dia-a-dia.

Bamberger (2000) afirma existir fatores que influenciam nos interesses de leitura e, dependendo das circunstâncias que cercam a criança, ela se tornará um leitor assíduo ou não, ou seja, os estímulos que ela recebe para ler, o acesso aos livros e o ambiente familiar de leitores possibilitam tornar a criança interessada na leitura. Portanto, se há um aluno totalmente desinteressado pelo ato de ler, o professor necessita observar também estes critérios, pois a justificativa para tanto desinteresse pode estar na falta de estímulos, na falta de acesso a bons livros, na falta de convivência com pessoas leitoras etc.

É importante que o material para realizar a leitura seja selecionado obedecendo uma gradação e sequência, de acordo com a faixa etária, o gosto e a preferência dos alunos, e sempre fazer uma relação com o contexto sociocultural em que vivem.

De acordo com Silva (2004), além de o professor conhecer o material a ser lido, é necessário também saber abordá-lo. Geralmente, o aluno não lê porque ele quer, mas porque lhe é imposto. Assim, alguém poderá adquirir aversão à leitura e praticá-la apenas quando for “obrigado” e não descobrindo o prazer que esta prática poderia lhe proporcionar. Nesse sentido, “para que a leitura se torne um objeto de aprendizagem é necessário que ela faça sentido para o aluno” (BRASIL, 2001, p. 54).

Neste sentido, os PCN (BRASIL, 2001, p. 58) destacam que para tornar alunos bons leitores a escola:

[...] terá de mobilizá-los internamente [...]. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente dará autonomia e independência [...]. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Ela cita que a sua disciplina tem um projeto de leitura dentro da escola prisional para incentivar a leitura: “Gosto de Literatura de Cordel”, de sua autoria, mas não tivemos a oportunidade de ver a concretização do mesmo.

Questionada sobre o que ela entende por leitura crítica diz: “Se posicionar a respeito de algum assunto, dando sua opinião, debatendo. Neste ponto a educadora confunde posicionamento crítico com leitura crítica.

O conceito de leitura crítica faz referência à técnica ou ao processo que permite o leitor descobrir as ideias, as ideologias e as informações subjacentes,

dentro de um texto escrito, atribuindo-lhe sentidos a partir das condições histórico-sociais que ocupa e levando em conta as condições histórico-sociais do autor no momento da produção. Isto requer uma leitura analítica, reflexiva e ativa e está associada a uma compreensão aprofundada da informação. Alcançando esse grau de compreensão, o leitor é capaz de aceitar ou de rejeitar a ideia do autor com responsabilidade sobre a sua decisão.

A leitura crítica exige um leitor ativo que lê para além do que está escrito a partir das pistas que o texto apresenta e considera que os textos estão inseridos em práticas sociais, sendo produzidos por alguém e para alguém em um determinado tempo e espaço social de acordo com as condições histórico-sociais daquele momento e que sua compreensão deve levar em conta as condições de produção da escrita e da leitura.

A leitura crítica, conseqüentemente, é o passo prévio ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Por isso, para promover o pensamento crítico, deve-se ter as competências necessárias em leitura crítica e ler muito para se atualizar e saber se posicionar de forma embasada diante de um assunto ou acontecimento.

O pensamento crítico, que pode levar ao posicionamento e ao debate, é uma habilidade, que nem todas as pessoas possuem de pensar independente, sem se sujeitar a ideias pré-fabricadas. Em vez de apenas reproduzir um discurso pronto que se lê nos jornais e revistas, que se ouve na escola, na mídia ou em qualquer outro lugar por outras pessoas, o sujeito é capaz de usá-las para formar a sua própria opinião sobre determinado assunto.

A leitura desperta a curiosidade, a criatividade e principalmente a criticidade dos alunos. Cabe à escola a responsabilidade de formar esse leitor competente para compreender e interpretar a diversidade de gêneros de textos que circulam socialmente, sendo capaz de realizar inferências, discordar ou concordar com as leituras que realiza.

Inquirida como a leitura crítica pode ajudar na formação da cidadania, discorre: Despertando no cidadão seu verdadeiro papel na sociedade. Seu posicionamento coaduna com o pensamento de Freire (2006) que entende que a leitura reflexiva do mundo faz o homem transformar a si e ao mundo que o rodeia. Através da leitura crítica o aluno adquire condições de participação ativa na sociedade pois possibilita uma compreensão mais ampla acerca do conceito de

política, fazendo o perceber a necessidade de sua participação na comunidade em que está inserido.

Freire (2006) mostra que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente de forma indissociáveis, de modo que a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura de mundo, isto é, a leitura crítica de um texto exige a percepção das relações com o contexto tanto da produção escrita quanto da prática da leitura.

Questionada sobre o significado de ressocialização em seu contexto de trabalho: “Preparar o detento para o retorno à sociedade. A professora entende que o seu trabalho enquanto professora de Língua Portuguesa é muito importante para o reingresso social de seus alunos.

Ela acredita que a educação promovida na instituição pode contribuir na reinserção social dos apenados e diz que este é seu objetivo, para tanto “tem contribuído com conversas, conselhos, estratégias de interação, de companheirismo, respeito, disciplina”. Muito embora todas essas ações não tenham sido notadas durante as aulas observadas, percebemos que os alunos nutrem respeito e admiração pelo trabalho da educadora.

Sua postura humanística demonstra uma ação social positiva nesse processo de reinserção social, pois o homem ao adentrar numa prisão parece que deixa de ser um indivíduo dotado de direitos, e passa a ser tratado como coisa, é submetido à humilhação e acaba se sentindo um nada, com baixa estima pra mudar de vida. Neste cenário encontrar alguém que lhe trata com dignidade, respeito e lhe dar conselhos e apoio psicológico se torna uma âncora de sustentação em sua vida. E isso parece que a professora tem feito com eficácia, não através de uma prática leitora direcionada, eficiente, mas através de seu jeito humano de ser. Prova disso é a forma como respondeu ao questionamento de como as aulas de leitura ministradas em sua disciplina tem ajudado na ressocialização dos apenados diz: *Sempre início minhas aulas com a leitura de um texto reflexivo, que tenha alguma referência para estes.*

Segundo Lima (2010) as prisões e penitenciárias brasileiras são verdadeiros depósitos humanos, onde homens e mulheres são deixados aos montes sem o mínimo de dignidade como seres humanos. Então, uma frase, uma oração, um bom dia cheio de entusiasmo, uma palavra de esperança... são atitudes que podem ajudar a tornar, nem que seja por alguns segundos, a vida de um

encarcerado, que se encontra numa espécie de “despersonificação” de seu ser, “melhor”, pois isso o faz se sentir uma “pessoa com dignidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se configurou numa oportunidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa da EJA, mais especificamente a formação de leitores, na perspectiva da leitura crítica, dentro de uma unidade prisional cuja educação se propõe, ao menos no plano legal, um instrumento de ressocialização criminal.

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos já é estigmatizada fora dos muros das prisões por se conceber em uma educação “frágil”, conhecida pela condição marginal que ocupa no sistema educacional do país, não havendo em muitos Estados e Municípios brasileiros uma política pública suficientemente estruturada, capaz de dar conta dos inúmeros desafios que caracterizam esta modalidade da educação básica, imagine na sua árdua tarefa de ressocializar os apenados. As políticas públicas educacionais acabam não atingindo com eficiência a população carcerária prejudicando este objetivo.

O discurso oficial previsto nas legislações atuais e a realidade instaurada nas práticas educacionais implantadas na prisão, estabelece-se um hiato onde as técnicas, as estruturas físicas e pedagógicas adotadas põem à mostra seu lado reverso. Todavia, a escola é a instituição pública que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades de mudanças que libertem e unam ao mesmo tempo, portanto é preciso investimento do poder público nesta área em prol deste universo educacional competente, solidário, produtivo e libertador.

Para a abordagem dessa pesquisa, selecionamos um dos pontos problemáticos da educação carcerária: “a prática leitora”. No campo empírico pesquisado verificamos uma deficiência na formação leitora dos alunos que se mantinha estaques no nível da decodificação. Como causa apontamos a práxis pedagógica presente nas aulas de leitura que não proporcionam uma formação leitora adequada e necessária a emancipação do apenado.

Identificamos a relevância da disciplina de Língua Materna no desenvolvimento de competências leitoras que possibilitem o aluno-apenado a atingir o nível da leitura crítica em sua formação leitora como instrumento indispensável a formação de sua cidadania e a sua reinserção social e assim destacamos a importância da mediação pedagógica nesse processo. A relação entre professor e aluno durante a intervenção pedagógica é imprescindível para o

desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos e para a aplicação de novas propostas voltadas para a leitura crítica.

O papel do professor aqui é desafiador, pois além de lidar com todas as mazelas que a escola dentro do cárcere encerra ainda tem o compromisso, embora muitos não saibam, de orientar na ressocialização penal; para tanto necessita encontrar meios que conduzam os discentes a reconhecerem a essência, os multissignificados que um texto possa oferecer e as ideologias que são veiculadas através destes e com isso desenvolver a reflexão que move o ser humano para ação e para a mudança de vida. Atitudes que são imprescindíveis ao recluso em sua volta a sociedade. Isso é claro só será possível quando o aluno é levado a alcançar o nível da leitura crítica através de um processo de construção de conhecimentos que exigem multiletramentos decorrentes das relações sociais contemporâneas.

A prática docente segundo a bibliografia estudada é falha em muitos fatores, desde a falta de formação pedagógica específica para lidar com este público e atingir os objetivos penais até a falta de material didático apropriado, a falta estrutura física das escolas, a adequação dos estudos à rotina carcerária, entre outros; o que contribui para a baixa qualidade do ensino no âmbito prisional, cheio de adversidades. Mas ainda assim é importante destacar que esses professores atuam com audácia, desafiando seus receios e preconceitos. Eles, via de regra, são deixados à própria sorte em sala de aula, contando com a boa vontade de seus educandos, pois não há agentes penitenciários em sala garantindo a segurança da execução das aulas e a sua incolumidade física, também não são valorizados na função desempenhada.

Em resposta ao nosso problema de pesquisa: Como são ministradas as aulas de linguagem na instituição carcerária? Estas aulas promovem uma leitura capaz de ajudar na ressocialização dos apenados? Como estas podem ser desenvolvidas para fomentar uma consciência cidadã? Pudemos detectar através da investigação de campo que nossa hipótese inicial de que as aulas de linguagem desenvolvidas no cárcere não fomentam uma consciência cidadã capaz de ajudar na ressocialização acabou sendo confirmada.

Obtivemos resultados que levam a afirmar que a prática educativa empreendida no ensino de Português ainda se configura numa metodologia tradicional que compreende a leitura como decodificação de palavras e frases e que usa os textos apenas como pretexto para trabalhar questões gramaticas ou aferir

informações explícitas dos textos, técnicas que pouco ou nada contribuem para emancipação de ser humano enquanto ser social e político e mantêm a alienação, ou seja, não promovem uma mudança de vida em prol da ressocialização.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que as amarras do sistema prisional tem alcançando não somente a formação discente mas, também, a formação docente que se apresente inconscientemente a serviço do Estado, em prol da alienação e dominação; não estimulando a libertação e a conscientização através do ato de lecionar e especificamente da formação leitora crítica., uma vez que as atividades de leitura propostas não contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, os textos foram trabalhados de forma superficial e sem objetividade humanística e socializadora, o que inviabiliza o objetivo ressocializador da educação carcerária.

É preciso instigar o preso a mudar sua atitude passiva diante o aprisionamento, da criminalidade, motivá-lo a sair do mundo do crime e passar a ser sujeito ativo diante de si e do mundo, construindo uma nova história, e a leitura crítica é o caminho para atingir este objetivo. Para isso, a escola precisa privilegiar práticas voltadas para essa formação crítica, elegendo propostas de trabalho organizada pela metodologia de sequência didática efetivas com textos e temas selecionados através de módulos de ensino direcionados a ressocialização. O professor como não adota um livro em específico, sendo consciente de seu papel, pode organizar sua metodologia e o currículo pra alcançar este fim, enquanto o Estado não se mobiliza para fazer um estudo teórico aprofundado que dê suporte a formação docente no atuar pedagógico da prisão, não deixando nos critérios pessoais das educadores.

Mesmo diante deste quadro constatamos, pelas análises dos dados coletados, que os detentos possuem objetivos definidos com o estudo, demonstram gosto pela leitura e veem a educação ofertada na prisão como um dos mais esperançosos caminhos para a volta à sociedade e o crescimento pessoal, sendo fundamental para o alcance de seus objetivos, quando em liberdade. Dessa forma, a educação prisional na realidade investigada, tem se projetado como alternativa de melhoria das condições de vida e é vista pelos detentos como fundamental para contribuir na sua reinserção social, atendendo às expectativas de melhoria das condições de vida por ocasião de sua volta à sociedade, e contribuindo para melhorar as expectativas com relação à empregabilidade.

Assim concluímos que mesmo com os limites apontados na mediação, os esforços dos educadores são efetivamente capazes produzir resultados, os quais poderiam ser mais eficientes no caso de um planejamento, mediação e avaliação mais elaborados, integrados e que fossem partes integrantes de uma política estruturada, o que pode ser implementado no âmbito da elaboração dos Planos Estaduais de Educação em Prisões de cada Estado.

O homem aprisionado busca a sua identidade e o diálogo, tenta reconstruir sua história e a escola deve valorizar os momentos de aprendizagem pra ajuda-lo nessa trajetória.

Foi assim que elaboramos uma proposta interventiva envolvendo atividades de leitura com o uso do gênero textual discursivo: Charge para ser desenvolvida com os discentes, objetivando conduzi-los a ler de forma crítica e reescrever sua própria história.

A Charge se configura num texto multimodal que contém linguagem verbal e não-verbal, encerrando uma crítica a uma situação do momento de forma cômica, o que favorece o desenvolvimento de capacidades voltadas para a percepção dos sentidos implícitos e subentendidos da linguagem, logo beneficia a efetivação de uma leitura mais profunda que leva ao desenvolvimento do posicionamento crítico.

Temos consciência que um único projeto didático não será capaz de operar milagres, uma vez que a postura crítica não se efetiva de forma rápida, precisa ser construída gradativamente durante a vida escolar do aluno e o fortalecimento do letramento deve ser tarefa diária. Esse é o caminho para alcançar os objetivos educacionais neste espaço de reclusão. Mas pretendemos que o projeto sirva de modelo ou de incentivos para que possa ser adaptado, ampliado e aplicado em prol de novas posturas sociais.

Assim, esperamos que as considerações apresentadas neste trabalho, possam ser vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa num espaço de encarceramento e que a leitura crítica seja reconhecida como um instrumento indispensável a ressocialização.

REFERÊNCIAS

- ABRAM OVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária** no Amapá. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ADORNO, Sérgio. **Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios**. Revista USP, São Paulo, v. 9, p. 65-78, 1991.
- ALMEIDA, Guilherme Assis de; APOLINÁRIO, Silvia Menicucci de Oliveira Selmi. **Direitos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2009.
- AGUIAR, Vera T.; MARTHA Alice A. P. **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis SP: ANEP, 2006.
- ALTHUSSER, Louis (1973). **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- ALMEIDA, Anna Cecília Fernandes. **Prisão: uma discussão oportuna**. 2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/x/19/92/1992/>>. Acesso em: 12 de jan. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. **A. Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- AZEVEDO, Israel B. de. **O prazer da produção científica**. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1997.
- AZEVEDO, Gelson de. Paineis: efetividade dos princípios da OIT. In: **FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS SOCIAIS**, 2004, Brasília. Anais. São Paulo: LTr, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à Sociologia do Direito Penal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.
- BELLONI, Isaura (org.). **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Linguagem, Códigos e suas Tecnologias** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 2013.

_____. **Lei de Execuções Penais**. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

_____. Secretaria de Estudos Estratégicos da Presidência da República. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**, 2015.

_____. **PISA 2015**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC.

_____. Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (**Lei de Execução Penal**), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho: Imprensa Oficial, 2011.

_____. **Lei Complementar nº 131 de 27 de maio de 2009**. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Imprensa Oficial, 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, 1999.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. BRASIL. **Decreto no 591, de 6 de julho de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 23 de jan. de 2017.

_____. **Decreto nº 7626**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em 15 de nov. de 2016.

_____. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**, 1948b. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em 14 jul. 2013.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e Adultos.** Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____. **Código Penal.** Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Imprensa Oficial, 1940.

_____. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de janeiro 2016.

_____. **Lei de Execuções Penais.** Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

_____. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional (Depen). **Sistema Nacional de Informação Penitenciária – InfoPen,** 2014.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário.** Relatório Final. jul. 2008

_____. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). 2011. **No Brasil, sete em cada dez ex-presidiários voltam ao crime,** diz presidente do STF, 2011. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-09-05/nobrasil-sete-em-cada-dez-ex-presidiarios-voltam-ao-crime-diz-presidente-do-stf>. Acesso em 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação: **Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 de dez. de 2016.

_____. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil.** Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia.** Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000b.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU, 1945.

CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança.** Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

CARTA CAPITAL. **Brasil tem pelo menos 83 facções em presídios.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-tem-pelo-menos-83-faccoes-em-presidios>, 2017. Acesso em 15 de março de 2017.

CLAUDE, R. P. **Direito à educação e educação para os direitos humanos.** Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, ano 2, n.2, p.37-63, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2002

Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>. Acesso em 15 de dez. de 2016.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70

DOTTI, René Ariel; **A crise do sistema penitenciário**. Disponível em: http://www.mj.gov.br/depen/publicacoes/rene_dotti.pdf, 2007. Acesso em: 16 de novembro 2016.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

ENGERS, M. E. A. **Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica**. In: _____. (Org.). Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**: Ed. Leya Portugal, edição digital, 2013.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** In: SÃO PAULO (Estado) Sec. Educ. CENP. O Currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. (1982). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 31ª ed., São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'Água, 1993.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: _____. (Org.). O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: 1991.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V: 1-6.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HADDAD, Sérgio. **Os Desafios da educação escolar e não escolar nas prisões**. In: YAMAMOTO, Aline et al. CEREJA Discute: Educação em prisões. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 119-122.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1999.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Número de leitores no Brasil sobe 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015**, diz pesquisa. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 05 de jan. de 2017.

IBGE. **Nível de escolaridade dos pais influencia rendimento dos filhos**. <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/11/nivel-de-escolaridade-dos-pais-influencia-rendimento-dos-filhos.html>. Acesso em 16 de agosto de 2017.

INAF. Instituto Nacional de Alfabetismo. Disponível em file:///C:/Users/Doneves/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 05 de jan. de 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016. **Sistema de Indicadores de Percepção Social**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6186. Acesso em 20 de nov. de 2016.

IPEA. Instituto de pesquisa Econômica Aplicada - 2016. **Relatório de Pesquisa-Reincidência criminal no Brasil**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2017.

IPCLFG. Instituto de Pesquisa e Cultura Luís Flávio Gomes - 2016. **Brasil: país que constrói mais presídios que escolas está doente**. Disponível em <http://www.ipclfg.com.br>. Acesso em 10 de jan. de 2017.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **A Ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, E.F. **Proposta pedagógica EJA e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social**. Salto para o Futuro, Boletim 06: EJA e educação prisional. Brasília: MEC/SECAD, p. 3-13, 2007.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **Escola da Prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado**. In: Educação escolar entre as grades. Elenice Maria C. Onofre (Org.) São Carlos: EduFSCar, 2007.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEFFA, Vilson J. **Fatores da Compreensão da Leitura**. In: Cadernos do IL 15/15/1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/fatores.html>. Acesso em 21 de dez de 2016.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: _____. Indagações sobre currículo. Secretaria de Educação Básica. MEC/ Brasília-DF. 2006. p. 13-47

LIMA, William da Silva. **Quatrocentos contra um: uma história do Comando Vermelho**. 2. ed. São Paulo: Labor texto Editorial, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: _____. Indagações sobre currículo. Secretaria de educação Básica. MEC/ Brasília-DF. 2006.p. 13-47.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

MAEYER, Marc de. Na Prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.Pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo, Paulinas, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1965

MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2001.

MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2014

MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Ângela Cristina. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Maringá: Revista UNIMAR, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.

MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETO, Leonardo. PUBLISHNEWS. **Vendas de livros em janeiro de 2016 crescem 15% em comparação ao mesmo período de 2015** Disponível em <http://www.publishnews.com.br/materias/2016/03/07/vendas-de-livros-em-janeiro-de-2016-cresce-15-em-comparao-ao-mesmo-perodo-de-2015>; 2016 Acesso em 12 de janeiro de 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática-história, teoria, análise e ensino**. São Paulo. UNESP, 2002.

NOGUEIRA, Cícero. **Leitura: em ranking de 30 países, Brasil ocupa 27ª posição**, 2015. Disponível em: <http://br.blastingnews.com/cultura/2015/09/leitura-em-ranking-de-30-paises-brasil-ocupa-27-posicao-0548961.html>; 2015.Acesso em 12 de jan.de 2017.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

O GLOBO.COM. **Pelo menos 13 estados e o DF separam presos por facção**. Disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/pelo-menos-13-estados-o-df-separam-presos-por-faccas-20751875#ixzz4XIHeNb9P> © 1996 - 2017. Acesso em: 13 de jan.2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 67 – 74, 1992

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

_____, Elenice Maria Camarosano. **Reflexões em torno da educação escolar em espaços de privação de liberdade**. In: YAMAMOTO, Aline et al. ONOFRE, E.M.C. Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002

ONUBR. Nações Unidas do Brasil. **Rebelião em presídio de Manaus: agência da ONU pede respeito aos direitos humanos e controle do crime organizado**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/rebeliao-em-presidio-de-manaus-agencia-da-onu-pede-respeito-aos-direitos-humanos-e-controle-do-crime-organizado/> Acesso em: 14 de jan. de 2017.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____, Eni Pulcinelli. **A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura**. Discurso e leitura. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PERREIRA, Maria. **Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias.** Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PNUD. **Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013-2014. Segurança cidadã com rosto humano: diagnóstico e propostas para a América Latina.** Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/IDH/UNDP-RBLAC-ResumoExecPt-2014.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola Pública de 1º Grau: da compreensão à Intervenção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SCARFÓ, Francisco José. **Educación Pública de Adultos en las Cárceles: garantía de un derecho humano.** Revista Decisio, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n. 14, p. 21-25, maio/ago.2006. Disponível em: http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber4.pdf. Acesso em: 17 fevereiro 2017.

SCARFÓ, Francisco José. **Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires.** 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de La Plata, Argentina, 2007.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci **O educador das ‘relações hegemônicas**. Texto apresentado no evento: Seminários de Estudos: Os intelectuais e a educação - 2009 - Gramsci e a Educação. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp. O resumo encontra-se disponível em: <https://fe.unicamp.br/gramisci/resumos.html> Acessado em: 01 de dezembro de 2017.

SENA, P. **Assistência educacional nos estabelecimentos penais.** Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível.** IN: Dossiê Questões Penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica. n. 03. Julho/Dezembro de 2006.

SILVA; Flávio Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2002

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: Edufal, 2005a.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual: concepção sócio retórica**. Maceió: Edufal, 2005b.

SNEL. **Sindicato Nacional de Editores de Livros**. Disponível em <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa>. Acesso: 10 de jan. de 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

_____, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOARES, Leônicio José Gomes; VIEIRA, Maria Clarisse. **Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de educação de jovens e adultos**. In: SOARES, Leônicio; SILVA, Isabel de Oliveira (Org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

THOMPSON, John B (1990). **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, Vozes, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRINDADE, Lourival Almeida. **A Ressocialização uma (dis) função da pena de prisão**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2003.

Triviños, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. *Anais...* Hamburgo, Alemanha, 1997.

VEIGA, Ilma. P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos**. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2009.

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

WIELEWICKI, Vera H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum (UEM), Maringá: v. 23, n.1, p. 27-32, 2001.

YOLANDA REIS. **Entrevista com Yolanda Reyes**. 01 de Agosto de 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2143/entrevista-com-yolanda-reyes>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

ZAFFARONI, Eugenio Raul Zaffaroni & PIERAGELI, Jose Henrique. **Manual de direito penal brasileiro: parte geral**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER UTILIZADO COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA PESQUISA INTITULADA: LEITURA CRÍTICA: UM CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO.

Formação Acadêmica:

Carga Horária e Séries ensinadas:

Há quanto tempo você atua no Magistério?

Há quanto tempo você leciona nesta Unidade Prisional?

Qual a sua forma de ingresso nesta instituição como professora?

O que significa ler pra você?

Na sua visão qual a importância da leitura na vida dos presos desta instituição?

O que você leu ultimamente e com que frequência?

Você sente dificuldade de ler algum texto? O que facilita e o que dificulta no processo de leitura?

Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, científicos, romances, contos, notícias, entretenimento, outros)?

Para você o que significa ser um bom leitor? Que características devem apresentar um bom leitor? Você se considera um bom leitor? Por quê?

Como você procede na formação leitora de seus alunos?

Você acha que tem contribuído para a formação leitora do apenados?

Seus alunos costumam ler o que? Com que frequência? E o que você indica para eles lerem?

Que critérios você usa para indicar as leituras?

O que você exige da leitura feita em sala de aula?

Descreva as metodologias que você tem utilizado para incentivar o hábito da leitura em seus alunos? O que poderia incentivar o gosto pela leitura e falta na escola?

O que interfere no hábito de leitura prazeroso de seus alunos?

A escola prisional ou a sua disciplina em específico tem algum projeto de incentivo à leitura? Fale sobre.

O que você entende por leitura crítica?

O que significa Ressocialização em seu contexto de trabalho?

Em sua opinião, como a leitura crítica pode ajudar na formação da cidadania?

Você acha que as aulas de leitura ministradas em sua disciplina tem ajudado na ressocialização dos apenados?

No processo de ressocialização dos apenados você acha que o seu trabalho enquanto professora de Língua Portuguesa:

- | | |
|--|--|
| ☐ É muito importante | ☐ Possui razoável importância |
| ☐ Tem pouca importância | ☐ Não interfere |

Você acredita que a educação promovida nesta Instituição pode contribuir para a reinserção social dos apenados? E de que forma você tem exercido seu papel ressocializador?

APÊNDICE 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER UTILIZADA COM OS ALUNOS-
APENADOS.
PESQUISA INTITULADA: LEITURA CRÍTICA: UM CAMINHO PARA A
RESSOCIALIZAÇÃO.

Idade _____

Série que está cursando: _____

Grau de escolaridade da mãe: _____

Grau de escolaridade do pai: _____

Sua família tem o hábito de lê? O quê?

Você gosta de ler? Por quê?

Você costuma ler regularmente? _____

O que você lê com maior frequência aqui na cadeia?

Onde você consegue material para ler?

Para você ler é:

_____.

Dos tipos de texto, abaixo, assinale aqueles que você conhece:

Quadrinhos () Lenda () Fábula () Contos de fadas () Aventuras () Suspense
() Ficção científica () Conto () Crônica () Diário () Poesia () Cordel ()
Romance () Teatro () Notícias (...) Outros _____

Seus professores indicam livros pra você lê e você costuma ler os livros indicados pela escola? _____

Você considera ler um ato importante? Por quê?

Em sua opinião para que serve a leitura?

Quem fala sobre a importância da leitura com você? _____

O professor de Língua Portuguesa passa leitura extraclasse para os alunos? Como é trabalhada e avaliada esta leitura pelo professor?

Como são suas aulas de Português? Descreva-as:

O que mais lhe agrada nas aulas de Língua Portuguesa?

Você tem aulas de leitura? Como são?

O que você lê nessas aulas?

Após a leitura mediada pelo professor de língua portuguesa, que atividades são feitas? É promovido um debate sobre o assunto abordado?

Em sua opinião as aulas de leitura ministradas nesta Unidade Prisional ajudam-o a interpretar e compreender completamente um texto?

As leituras feitas em sala de aulas ajudam-no a refletir sobre sua situação de encarceramento?

A partir das leituras realizadas na aula de língua portuguesa você sente que aumentou a sua capacidade de reflexão e criticidade sobre sua vida e o mundo que o rodeia?

Você acha que as aulas de leitura tem contribuído para a sua ressocialização?

Em sua opinião a educação oferecida aqui na Cadeia poderá:

- () Melhorar sua qualificação Profissional;
- () Atualizar seus conhecimentos de mundo;
- () Ajudar a arrumar um emprego quando sair da Cadeia;
- () Ajudar a inseri-lo novamente na sociedade;
- () Ajudar a dar continuidade quando sair da Prisão;

Em sua opinião a educação prisional oferecida na cadeia pode contribuir para a sua volta à sociedade em condições melhores?

- () Sim
- () Não
- () Não sei opinar

APENDICE 3
MATERIAL IMPRESSO E APLICADO NAS AULAS

HABILIDADES EM FOCO

Registre no caderno *

- Leia a tirinha para responder às questões 1 e 2.



- Qual o sentido da expressão **ARRÁ!!!** no contexto da tira?
 - lamento
 - desejo
 - descoberta
 - tristeza
- As expressões **HUM... HUM...** e **ARRÁ!!!** são chamadas de interjeições porque expressam:
 - emoções, sensações etc.
 - movimentos e falas.
 - barulhos e ruídos.
 - risadas.
- Leia o trecho a seguir, retirado de um conto.

Filomeno, que depois passou a ser simplesmente **Filó**, era de Chiquinho. Era um **galo** índio que Mamãe comprara franguinho ainda. Não sei por quê, Chiquinho logo criou afeição por ele; dizia que o **franguinho** era seu, tratava dele diariamente, com todo o carinho, levava água e comida, gamou com o **bicho**. Não sei se foi por causa de toda essa atenção, o **frango** logo mostrou que não era um frango qualquer: ele tinha inteligência. [...]

Luiz Vilela. *Causa perdida*. Em: *Bot de galfo e outros contos*. São Paulo: Saravá, 2009. p. 48 e 49.

As palavras destacadas foram usadas para evitar repetições. A quem elas se referem?

- Chiquinho
- Mamãe
- Filomeno
- Índio

2. O texto 1 e o texto 2 têm trechos de uma:

- a) poesia.
- ☒ b) canção.
- c) lista de times de futebol.
- d) receita de bolo.

3. Os personagens na vertez do texto 1 são de autoria de:

- a) poeta.
- b) anônimo.
- c) Zeca Flores.
- d) Tim Maia.

* Leia o texto silenciosamente e depois responda às questões 4 e 5.

Dois amigos combinaram que quem morresse primeiro iria voltar para contar ao outro se no céu havia futebol. Passado um tempo, um deles morreu. Alguns dias depois, ele voltou e disse:

— Rapaz, tenho duas notícias para lhe contar: uma boa e outra ruim. Por qual delas eu começo?

— Pela boa!

— No céu tem futebol, sim!

— É a ruim?

— A ruim é que você foi escalado para jogar neste domingo.

Auto desconhecido.

4. O texto é:

- a) uma crônica.
- b) uma canção.
- c) uma piada.
- d) uma notícia.

5. O que torna o texto engraçado é:

- a) o amigo descobrir que é o próximo a morrer.
- b) o amigo descobrir que será escalado para o próximo jogo.
- c) o amigo conversar com alguém que morreu.
- d) uma pessoa falecida voltar para conversar com o amigo.

HABILIDADES EM FOCO

Registre no caderno

- Leia os textos silenciosamente para responder às questões 1, 2 e 3.

Texto 1

*gênero textual:
cartaz; divulgar
o dia da música*



Texto 2

Do Leme ao Pontal

Do Leme ao Pontal
Não há nada igual... no mundo
Do Leme ao Pontal
Do Leme ao Pontal
Não há nada igual (2x)
Sem contar com Calabouço, Flamengo, Botafogo
Urca, Praia Vermelha
Tomo um guaraná, suco de caju, goiabada para sobremesa

Do Leme ao Pontal, de Tim Maia, 2007. Intérprete: Tim Maia. © Sonoma Produções.

1. O texto 1 tem a finalidade de:
- a) convidar para um evento musical.
 - b) anunciar produtos alimentícios.
 - ☒ c) comunicar o Dia da Música.
 - d) ensinar uma canção.

O desenhista

A professora ★ Joãozinho na sala de aula desenhando caricaturas de seus amiguinhos. ★ o seu caderno e ★:

— Vamos ★ para a diretora e ★ o que ela acha disso!

Chegando na sala da diretora, após esta ★ com atenção para os desenhos, ★ com ironia:

— Muito bonito isso, não é, seu Joãozinho?

★ Joãozinho com a maior naturalidade do mundo:

— Bonito e bem desenhado. Na verdade, eu sempre que um grande artista, mas a modéstia me ★ de ★ sobre o assunto. Mas agora, vindo da senhora, sei que é muito sincero, por isso fico muito contente.

Disponível em: <http://atadedecaccol.com.br/humor_piadas/c.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

4. Você gosta de esportes? Mostre seus conhecimentos sobre eles.

- No diagrama você vai encontrar verbos ligados a vários esportes. Encontre-os e complete esta tabela no caderno: na primeira coluna anote o verbo e na segunda, o esporte relacionado a ele.

Verbo	Esportes
MODELO	

E	I	S	O	P	I	K	A	R	R	M	F	U	R	P
J	N	A	D	A	R	E	C	I	D	U	Y	L	X	E
U	E	L	H	T	L	Ç	O	P	E	S	C	A	R	S
I	K	T	R	I	O	R	R	A	R	M	Q	N	O	Q
L	Ç	A	S	N	E	G	R	J	I	A	E	Ç	P	U
A	F	R	T	A	R	R	E	M	E	S	S	A	R	I
W	H	C	O	R	T	X	R	A	L	O	Z	R	S	A
D	O	M	Ç	A	Y	O	I	P	R	S	A	O	T	R

Diversão em palavras

Registre no caderno

1. Leia a piada e depois reescreva o texto colocando no passado os verbos que estão nos parênteses.

Gato esperto

Seu Manuel (estar) cansado de seu gatinho e (decidir) levá-lo embora. (Colocar) o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e (levar) para bem longe.

Quando (chegar) em casa, o gato (estar) deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato, (colocar) no carro e (levar) para mais longe.

Quando (chegar), o gato (estar) deitado no sofá. Ele (ficar) muito irritado, (pegar) o gato novamente, (colocar) no carro e (levar) ainda mais longe.

Depois de duas horas, Manuel (ligar) para casa e (perguntar) à Maria:

— Maria, o gato (voltar)?

— (Voltar) — (responder) Maria.

— Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!



Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/gato-esperto.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

2. Leia a tirinha. Observe que nos dois últimos quadrinhos não há texto.



- a) Pensando na sequência da tirinha, escreva para os dois últimos quadrinhos um verbo que combine com o contexto.

Preste atenção no tempo em que o verbo deverá estar para concordar com o restante do texto.

- b) Em que tempo estão os verbos que você escreveu?

3. Você vai conhecer uma piada cuja personagem principal é Joãozinho. Mas atenção: todos os verbos no passado e no infinitivo foram retirados.

- Descubra onde estes verbos se encaixam e copie o texto completo no caderno.

disse	respondeu	pegou	mostrar
exclamou	ver	impedia	tomou
falar	olhar	era	soube

Diversão em palavras

Registre no caderno

1. Leia a piada e depois reescreva o texto colocando no passado os verbos que estão nos parênteses.

Gato esperto

Seu Manuel (estar) cansado de seu gatinho e (decidir) levá-lo embora. (Colocar) o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e (levar) para bem longe.

Quando (chegar) em casa, o gato (estar) deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato, (colocar) no carro e (levar) para mais longe.

Quando (chegar), o gato (estar) deitado no sofá. Ele (ficar) muito irritado, (pegar) o gato novamente, (colocar) no carro e (levar) ainda mais longe.

Depois de duas horas, Manuel (ligar) para casa e (perguntar) à Maria:

- Maria, o gato (voltar)?
- (Voltar) — (responder) Maria.
- Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!



Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/gato-esperto.htm>>.
Acesso em: 12 fev. 2014.



Leia com atenção este cordel para responder às questões 4 e 5.

A ALEGRIA E A FORMIGA

Aquele que trabalha
E guarda para o futuro
Quando chega o tempo ruim
Nunca fica no escuro

Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava



E com toda a humildade
À casa da formiga foi ter
Pediu-lhe com voz sumida
Alguma coisa pra comer
Porque a sua situação
Estava dura de roer

A formiga então lhe disse
Com um arzinho sorridente
Se no verão só cantavas
Com sua voz estridente
Agora aproveitas o ritmo
E dance um samba bem quente.

Severino José, Cordel São Paulo: Madra, 2001.

4. Esta é uma história que trata de:
 - a) amizade e companheirismo.
 - b) abandono e rejeição.
 - c) ajuda e solidariedade.
 - d) confiança e fidelidade.
5. Qual estrofe apresenta a moral da história?
 - a) "A formiga então lhe disse / Com um arzinho sorridente / Se no verão só cantavas / Com sua voz estridente / Agora aproveitas o ritmo / E dance um samba bem quente"
 - b) "E com toda a humildade / À casa da formiga foi ter / Pediu-lhe com voz sumida / Alguma coisa pra comer / Porque a sua situação / Estava dura de roer"
 - c) "Aquele que trabalha / E guarda para o futuro / Quando chega o tempo ruim / Nunca fica no escuro"
 - d) "Durante todo o verão / A cigarra só cantava / Nem percebeu que ligeiro / O inverno já chegava / E quando abriu os olhos / A fome já lhe esperava"



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

**CHARGE: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA LEITURA
CRÍTICA.**

Proposta de intervenção pedagógica como parte da dissertação de mestrado intitulada: Leitura crítica: um caminho para a ressocialização, apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras-PB, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Olegário.

**CAJAZEIRAS
2018**

CHARGE: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA A SERVIÇO DA LEITURA CRÍTICA.

Público alvo: Alunos do EJA do Ensino Fundamental e do Ensino médio do Sistema Carcerário

Disciplina: Língua Portuguesa.

Duração: 20 (vinte) aulas

Recursos Didáticos:

- 1. Quadro branco e pincel para quadro branco.**
- 2. Material Impresso;**
- 3. Lápis de cor;**
- 4. Folha de ofício A4.**

1.INTRODUÇÃO

Esta trabalho teve como objeto de estudo a charge, um gênero textual que possui elementos iconográficos, de natureza crítica e intertextual e que se caracteriza como uma prática discursiva e ideológica. O objetivo geral foi apresentar uma proposta de intervenção didática utilizando este gênero como possibilidade de desenvolvimento da criticidade a ser utilizada nas escolas prisionais nas aulas de Língua Portuguesa e também como resultado da dissertação de mestrado intitulada: *Leitura crítica: um caminho para a ressocialização*, uma exigência do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, do Centro de Formação de Professores da UFCG, Campus de Cajazeiras CE objetivo específico foi ressaltar a importância da mediação pedagógica na utilização de andaimes, neste gênero, auxiliando o aluno a sair do nível de decodificação de palavras e alcance o nível mais profundo de leitura: a leitura crítica, processo imprescindível para ressocialização criminal através da educação. Para alcança-los realizou-se uma pesquisa bibliográfica. As charges utilizadas nesta pesquisa foram coletadas no *google*. Por meio deste estudo evidenciou-se a importância da inserção da charge nas aulas de Língua Portuguesa

do Ensino Fundamental e Médio do Sistema Carcerário como recurso didático para desenvoltura crítica do aluno que favorece o processo de ressocialização.

O interesse pelo gênero textual – charge - decorreu da necessidade acadêmica de realizar uma proposta de intervenção pedagógica como parte da dissertação de mestrado do ProfLetras cujo título - Leitura Crítica: um caminho a ressocialização – já demonstrava que o seu corpo teórico, levantava uma hipótese de alternativa a ressocialização criminal, qual seja, a leitura crítica. Consequentemente por se tratar de um mestrado profissional seria conveniente apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que viesse a aplicar as teorias estudadas e pesquisadas à realidade da sala de aula como forma de contribuir para o ensino de nosso país, foi assim que surgiu a ideia de trabalhar com a Charge.

O gênero Charge foi escolhido como proposta de intervenção didática, a ser aplicada numa escola prisional, onde as turmas geralmente são multisseriadas, por ser um material que se utiliza de linguagem imagética (não Verbal) e escrita (Verbal) de forma cômica e irônica para abordar assuntos atuais e do cotidiano dos apenados, os quais possivelmente favorecerão um resultado positivo no processo leitura crítica dos conteúdos e ajudará na ressocialização dos mesmos, uma vez que favorece a reflexão, que instiga a mudança de vida.

Pretende-se com esta proposta didática aguçar o olhar crítico e reflexivo dos alunos, que estão sujeito a condição de encarceramento, a respeito da realidade que o cerca (seja a prisão, seja o mundo que está inserido), dos motivos que o levaram ao mundo do crime, dos objetivos pós cárcere e consequentemente dar início a uma mudança pessoal e social tornando-o apto a reingressar na sociedade e respeitar as leis.

O gênero em análise exige que o aluno conheça os contextos sociais, econômicos, políticos ou culturais nos quais o autor se baseou para criar a imagem e depreender frases piloto. Por isso, escolhemos dividimos o projeto em assuntos contendo questões que ampliem o conhecimento de mundo extramuros dos presos e desenvolvam seu senso crítico da realidade que o cerca em prol de uma reintegração social efetiva.

Assim teremos quatro tópicos: Cidadania, Ética, Direitos Humanos e Violência e Criminalidade. Neste último, provocaremos uma reflexão sobre o cotidiano específico dos indivíduos encarcerados desde os motivos que os levaram à prisão, o cotidiano do cumprimento de pena e o seu regresso à sociedade,

instigando uma mudança de vida em prol do nascimento de um novo cidadão, apto a conviver em sociedade, consciente de seus direitos e deveres, ou seja ressocializado, objetivo da pena criminal.

E a charge será nossa grande aliada nesta transformação por constitui uma representação humorística, caricatural e de caráter político que satiriza um fato específico abrindo espaço para o leitor realizar uma reflexão crítica sobre um determinado fato social de forma prazerosa, se constituindo um dos gêneros discursivos mais apropriado para atender o nível mais aprofundado de leitura: a crítica, capaz de ajudar na ressocialização criminal.

Outro fator determinante nesta escolha foi o fato do grau de escolaridade da população prisional brasileira ser extremamente baixo. Segundo dados do Infopen (2014) aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental incompleto; 7% têm o ensino médio completo e apenas 1% possui curso superior completo. Apenas 11% da população carcerária brasileira recebe atividade educacional. (INFOPEN, 2014).

Diante desse quadro é notório que existem muitas dificuldades com a Língua principalmente relativa à Língua escrita. Por isso, perante os diversos textos que circulam em nosso meio social, optamos pela charge por ser um gênero textual que contem pouca linguagem verbal, mas é dotada de um conteúdo imagético rico em detalhes e informações que tocam profundamente o leitor, principalmente com a ajuda de um orientador capacitado para dar pistas e oferecer andaimes, com o intuito dos alunos extraírem todas as possibilidades de leitura do texto.

A charge provoca inquietação que incita mudança e, ainda mais, pode ser usada em todas as séries do ensino fundamental e médio seja como suporte para se produzir outros textos ou por si só. Vale ressaltar também, que este gênero discursivo abre margem para muitos questionamentos e reflexões, abordando temas do cotidiano do aluno com bom humor, ironia, sem enfadar o aluno, tornando a aula mais interessante.

Um ponto muito positivo deste gênero é que ele instiga o desenvolvimento da oralidade do aluno, muito importante dentro de um ambiente prisional, onde o apenado participa de entrevistas, de audiências em fóruns e delegacias de polícia, responde a questionamentos dos representantes do Estado responsáveis pelo seu encarceramento, entre outros. Seu ensino favorece a instrução de outros gêneros orais, abrindo espaço para a partir dela ser realizado: o

debate, o seminário, o relato de experiência, entrevistas de emprego etc., que são imprescindíveis para este público.

Um discurso mal pronunciado por eles, com ambiguidades, sem coerência pode dar margem a diversas interpretações e dificultar a sua defesa judicial quando em juízo, fechar portas de emprego e dificultar novas relações sociais. Os gêneros orais embora presentes no cotidiano de qualquer falante de uma língua, de modo espontâneo, são pouco ensinados em sala de aula e muitas vezes os alunos se deparam numa situação onde precisam utilizá-los e tem dificuldades de usar a linguagem oral formal.

Uma atividade pedagógica com o uso de charges numa escola extramuros é visível o interesse dos alunos pelo sabor que a leitura provoca com estímulos dos recursos visuais e humorísticos aliado ao jogo de palavras que despertam de imediato o interesse do leitor, o que certamente também provocará nos alunos do sistema prisional.

A mediação do professor nesse processo será importante para auxiliar o aluno a ver todas as possibilidades de leitura, instigando o discurso, a crítica, fazendo a contextualização histórica e social quando for necessária, pois há instituições carcerárias onde não é permitido o uso de televisão, nem rádio e os presos muitas vezes não tem conhecimento sobre determinado fato e suas implicações na sociedade.

Todos esses motivos nos levaram a escolher este texto como adequado a nossa proposta de intervenção pedagógica neste ambiente escolar. Assim o aluno poderá refletir sobre sua vida, seu meio e buscar alternativas de mudar a si e o mundo que o rodeia. Desse modo, a charge dentro deste contexto, como foco de intervenção para estimular a crítica e a reflexão, se torna uma possibilidade de suporte para a ressocialização dos apenados.

2. O GÊNERO CHARGE

Para Antonio Luiz Cagnin, charge “é o desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, criticar e satirizar” (CAGNIN, s/d). Segundo ele a charge é utilizada na sátira política como instrumento de crítica e arma retórica de combate, bem como na defesa e divulgação de ideologias, princípios e programas políticos. E, para Edson

Carlos Romualdo, a charge é compreendida como “o texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p.21).

Pode-se dizer então que a charge é a materialização de uma opinião através de recursos e técnicas da ilustração com cunho humorístico. Logo, é portadora de uma discursividade de natureza persuasiva e reflexiva. Em seu discurso, depreendem-se marcas ideológicas por meio de estratégias comunicativas nos mais diversos contextos sociopolíticos.

A maioria das charges vem acompanhada de textos ou palavras, uma vez que o elemento linguístico se torna importante para explicitar a sua intencionalidade ou completar o sentido humorístico e político proposto pela ilustração.

Na sua apresentação física, a charge aparece, invariavelmente, em um único quadro e apenas raramente o artista vai recorrer da divisão do espaço em duas ou mais imagens para expressar a sua ideia.

Como afirma Agostinho este gênero “não pretende apenas distrair, mas, ao contrário, alertar, denunciar, coibir e levar à reflexão” (AGOSTINHO, 1993, p.229). Daí a importância deste gênero na apropriação da leitura crítica, uma vez que, os elementos que o constitui ajudam o aluno a alcançar com facilidade este nível, é claro, que com a ajuda da mediação pedagógica para extrair as possíveis ideias, sentimentos e informações.

A charge se constitui num instrumento de persuasão eficaz, intervindo no processo de definições políticas e ideológicas do receptor, através da sedução pelo humor e criando um sentimento de adesão ideológica que pode culminar com um processo de mobilização por parte do leitor. Sua principal função é dissertar sobre um tema de forma crítica denunciando um fato.

Assim a leitura não será apenas produto da decodificação do sistema alfabético, mas um instrumento de cidadania, de ver e compreender o mundo e de mudá-lo. Cada desenho, gráfico, palavra, cor, caricatura que contenha o quadrinho encerram informações, críticas e dados - que requerem uma resposta do leitor. É aí que entra a brilhante tarefa do professor, sua experiência, seu conhecimento, suas técnicas e metodologias pra levar paulatinamente o aluno-leitor a extrair deste texto o que for necessário pra sua compreensão efetiva.

A charge constitui uma rica análise linguística. Aliando linguagem verbal e não verbal, elas são mais do que piadas gráficas permeadas pelo humor e por uma fina ironia. São tipos de textos predominantemente discursivo, muito embora possa apresentar mesmo que sucintamente características narrativas e descritivas, que podem ser usados para denunciar e criticar as mais diversas situações do cotidiano relacionadas com a política e a sociedade.

Enquanto manifestação da linguagem revela-se como um instrumento ideológico eficaz que mobiliza fundamentalmente o conhecimento de outros textos, de fatos do cotidiano sejam políticos, econômicos ou sociais, bem como experiências vividas pelo leitor em busca da apropriação do sentido da mensagem se constituindo numa relação de intertextualidade uma posição convergente ou divergente.

3.OBJETIVOS GERAIS

- Compreender os processos de construção do gênero charge;
- Depreender o tema principal do texto Charge e a sua intencionalidade;
- Analisar os significados do gênero charge, as situações de produção e seus vários suportes;
- Aperfeiçoar a argumentação e a persuasão do aluno através da reflexão sobre fatos do cotidiano;
- Desenvolver o senso crítico do aluno diante os diversos textos que se apresentam no cotidiano;
- Construir charges que revelem sua visão de mundo sobre determinado fato;
- Fazer com que o aluno perceba a intertextualidade presente no gênerocharge por meio da relação verbal e não verbal;
- Oportunizar momentos para discussão a fim de que os alunos possam inferir conceitos por meio da interpretação das charges.

4.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as características de um gênero de texto opinativo - a charge;
- Reconhecer o “caráter” jornalístico da charge;

- Desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem;
- Estimular o senso crítico.
- Caracterizar o gênero charge e a sua função textual;
- Apontar os recursos linguísticos utilizados na construção da charge;

5.TEMAS TRABALHADOS

Cidadania. Ética, Direitos Humanos e Violência, criminalidade e mudança de Vida (ressocialização).

6.METODOLOGIA

A presente Proposta Didática será aplicada por meio de etapas da aprendizagem levando-se em consideração os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos e o desenvolvimento dos conteúdos conforme currículo oficial nacional relativa à prática da escrita e da oralidade.

Antes de iniciar a sequência é imprescindível verificar os conhecimentos prévios sobre o Gênero Charge. Seguem abaixo algumas perguntas sobre o assunto que poderão servir de suporte para auxiliá-lo nesta tarefa. O ideal é que você vá perguntando e de acordo com as perguntas vá solicitando a resposta de aluno por aluno. Sugerimos que faça os seguintes questionamentos:

- Vocês já viram uma Charge?
- Onde?
- Como são as imagens apresentadas nas Charges?
- Pergunte o que eles acham desse gênero, se gostam ou não gostam? Por quê? Sobre o que elas reportam/ falam?
- Quais tipos de assuntos são comuns nas charges?
- Qual a finalidade de uma charge?
- Que tipo de linguagem são utilizadas nas charges, a linguagem verbal, a não verbal, ou as duas? (Peça para que eles justifiquem as respostas)
- Quais as cores predominantes nas charges, coloridas ou em preto e branco? Por quê? Quais os locais de circulação das charges?

Após a sondagem do assunto apresente uma charge e através de uma aula expositiva e dialogada explique todas as nuances deste gênero: características, função, tipos de linguagem apresentadas, veículo de circulação, etc. Esclareça possíveis dúvidas e elimine-as por completo. Feito isto sugerimos que faça as suas anotações sobre a aula e pontue as dificuldades apresentadas pelos alunos para serem dirimidas ao longo das atividades.

Em seguida vá apresentando as charges de acordo com a ordem das temáticas propostas seguindo os passos abaixo:

1º Passo: Assinalar os elementos verbais e não Verbais.

O primeiro passo é pedir aos alunos que observem atentamente a charge, suas figuras, imagens, suas cores, os personagens, etc. em todos os seus detalhes, para familiarizar-se com ela. Se houver alguma(s), palavra(s), frase(s), diálogo, melhor ainda para facilitar a compreensão da ideia básica.

2º Passo: Captação do conteúdo básico da charge.

Relacionar a imagem ao texto escrito. Logo que conseguir entender o significado de cada parte, reúna as ideias para perceber o conteúdo central proposto, agora visto como um todo. Este procedimento leva a extrair o que poderíamos chamar de mensagem do autor, a ideia central que ele quis transmitir. O professor pode fazer alguns questionamentos:

- Quais as cores utilizadas no texto?
- Quantos personagens há no texto?
- Quais as cores utilizadas no texto?
- Qual a relação e o tamanho das personagens?
- Qual a linguagem predominante: a verbal ou a não verbal?
- O que significa o balãozinho e a relação do mesmo com texto apresentado?
- Aparecem palavras soltas no texto?
- Agora pergunte- lhes se eles reconhecem esse gênero textual?
- O que mais eles sabem sobre o gênero?

- Solicite que eles verifiquem as ações que estão sendo retratadas. Qual é a principal? E quais são as secundárias? Como se interligam? Pergunte-lhes se são capazes de apontar as características do gênero dentro da imagem.
- Pergunte se são capazes de identificar o que está no centro e à frente da figura.
- Questione o que o autor mais destacou em seu discurso.
- Solicite que eles observem as expressões faciais e atitudes dos personagens, pois cada movimento, cada detalhe pode revelar muito da obra e da intenção do autor. Qual é o seria o tema do pôster?
- O que o autor quis representar?
- Como eles podem comprovar se as respostas apresentadas conferem com o gênero?
- Pergunte se algum aluno já viu um fato parecido com o apresentado no pôster?

3º Passo: Identificação do tema do texto.

Determinar o conteúdo básico do texto, isto é, correlacionar o conteúdo temático a alguma circunstância da nossa realidade local, nacional ou mundial, identificando o tema ou os temas tratados na charge.

4º Passo: Escutar relatos orais sobre a interpretação e compreensão textual.

Nesse momento é possível traçar um debate pra ouvir os diversos olhares sobre o texto. O professor pode se utilizar da lousa pra enumerar os argumentos, causas e consequências em torno do texto inserido na charge de forma a dar uma maior organização as ideias explicando o conceito de cada uma delas. Neste momento é imprescindível que o professor fique imparcial se detendo a organizar os pontos de vista dos alunos.

5º Passo: Fazer a decomposição do tema.

Neste momento o professor deve expor e discutir o tema principal abordado na charge e os temas secundários que o envolvem. Caso os alunos não

tenham conhecimento do assunto fazer a contextualização histórica, econômica e social.

6º Passo: Debate- Requerer que façam uma ponte entre o problema apontado no texto com a sua vida pessoal.

Neste momento é interessante que o professor promova uma conversa informal com os alunos instigando-os a fazerem uma associação do texto com sua vida, refletindo como aquela situação interfere positiva ou negativamente no seu cotidiano e questionando como ele enquanto cidadão poderia intervir para transformar o cenário ou contribuir pra melhorar, dependendo do contexto.

Para essa etapa a sugestão é criar um momento crítico e reflexivo para debates sobre o tema principal focado nas charges. Para isso, é interessante que o professor elabore um roteiro de questionamentos sobre o conteúdo apresentado em cada etapa e proponha o debate. Não se esqueça de estabelecer as regras e os combinados para obter pleno êxito na situação de aprendizagem. Faça as intervenções necessárias para que todos participem ativamente.

7º Passo: Produção de charges e texto dissertativo.

Promova o trabalho de confecção de outras charges referente ao tema com criações e textos próprios. Ao final escrever um texto dissertativo contendo quinze linhas ou mais para explicar a interpretação do assunto abordado na charge.

7.AVALIAÇÃO

O processo de avaliação será contínuo. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, para tanto cabe ao educador apresentar situações que promovam o pensamento de forma criativa e crítica, dando preferência a questões que levem ao raciocínio e não somente à memorização e o acesso ao conhecimento de diferentes pontos de vista.

Não existe fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação. Os instrumentos devem ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos pelo professor de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento e a formação crítica do leitor está

ocorrendo em seus alunos. Diversificando os instrumentos é possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno.

Sugerimos considerar e valorizar a participação do aluno, a oralização da interpretação do texto, a produção textual, a participação nos debates, seu interesse, sua iniciativa e autonomia de posicionamentos. Essas observações devem fazer parte do dia a dia do professor, pois se trata de considerações que não são possíveis de serem avaliadas com uma avaliação escrita. É importante a utilização de vários instrumentos, no sentido de avaliar o aluno em todas as suas vertentes.

A avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que também devem questionar sobre os recursos utilizados, sua intermediação pedagógica (técnica e metodologia), ambiente escolar, os critérios de avaliação utilizados e os seus objetivos. São questões que devem fundamentar o trabalho de um professor atento e com um olhar crítico sobre sua prática pedagógica.

TEMA I: CIDADANIA

Que tal pensar em construir uma verdadeira cidadania?

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social". (DALLARI, 1998. p.14)

Figura 1 - Cidadania



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 2 - Exerça sua cidadania



Fonte: Google Imagens, 2017

O debate sobre a questão da cidadania está atrelado à possibilidade de construção de uma sociedade democrática onde o seu exercício de forma ativa consiste no desafio da superação da acentuada desigualdade social e econômica de nosso país que gera como consequência a exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomenda uma educação comprometida com a cidadania, e elegeram baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais devem orientar a educação escolar, são eles: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação social e corresponsabilidade pela vida.

Logo, escolher a cidadania como diretriz e alicerce da educação escolar significa afrontar valores e práticas sociais que desrespeitam os princípios supracitados e ao mesmo tempo desenvolvem as capacidades necessárias para a participação social efetiva dos educandos. Para isso é importantíssimo à ação política dos educadores na mediação do processo de ensino e aprendizagem despertando a reflexividade e a criticidade em seus alunos. Sua atuação político-pedagógica implica avaliar suas práticas e comprometer-se com a cidadania.

Portanto, é imprescindível que, o professor eleja conteúdos bem como opções didáticas, métodos, técnicas, organização do tempo e do espaço escolar que possibilitem a captação e a crítica da realidade oferecendo aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Porém, não existem receitas prontas para atuar pedagogicamente, cada profissional da educação deve de acordo com seu contexto e recursos disponíveis tentar fazer a sua parte, o que é inadmissível é ficar acomodado e parafrasear conteúdos abstratos propostos pelos livros didáticos de forma imparcial.

No âmbito da escola prisional esse olhar sobre a educação e esse atuar voltado para mudança de vida e mudança de mundo por meio do tema cidadania se torna imperativo, principalmente quando se busca a ressocialização criminal, mas alguns temas que estão diretamente relacionados com o exercício da cidadania, também são urgentes nesse contexto e que devem ser trabalhados dentro de uma perspectiva de lutas e mudanças pessoais e sociais como a direitos humanos, ética, violência, criminalidade e mudança de vida.

Trabalhar o tema cidadania numa escola prisional justifica-se pela constatação que o ensino como vem conduzido para este público, conforme nossas análises, apresenta severas dificuldades em atingir os objetivos da ressocialização.

Um contexto educacional deficitário, voltado para o ensino tradicional e para o emudecimento do ser aprisionado, interfere negativamente de forma prática e diária, no universo sócio, econômico e histórico dos alunos principalmente os que não tiveram acesso à educação na idade própria e se encontram numa situação de violação de direitos humanos. Os temas que envolvem a cidadania ajudam a levantar questionamentos contundentes sobre o mundo que os cerca promovendo habilidades reflexivas, discursivas e interventoras, que preparam os educandos da EJA para uma vivência cidadã autônoma e participativa na escola e na sociedade em seu egresso social.

Segundo o Dicionário Aurélio (2002) cidadania é a qualidade ou estado do cidadão (indivíduo, pessoa) no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. Exercer a cidadania significa ter consciência de suas obrigações e lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática, usufruir dos direitos garantidos por lei e cumprir as obrigações legais.

Figura 3 - Significado de cidadania



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 4 – Igualdade Legal



Fonte: Google Imagens, 2017

Mas, embora nossos direitos sejam garantidos pela Constituição Federal e pelas leis de nosso país, o que se verifica, na prática, é uma reiterada e ostensiva inobservância dos direitos de cidadania contra a maioria da população excluída dos bens e serviços desfrutados pelas elites. Daí é preciso que cada brasileiro se torne

um cidadão por inteiro, autor de sua realidade e construtor de sua Pátria, capaz de intervir nessa realidade.

A cidadania constrói-se e conquista-se.

Figura 5 – Construção da cidadania



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 6 – Educação: acesso a cidadania



Fonte: Google Imagens, 2017

O exercício da cidadania é objetivo perseguido por aqueles que anseiam por liberdade, mais direitos, melhores garantias individuais e coletivas frente ao poder e a arrogância do Estado. Portanto, praticar a cidadania é ser consciente, exigir que sejam cumpridas as leis; capaz de ter co-responsabilidade e co-gestão no esforço comum do crescimento e desenvolvimento da sociedade, reconhecendo o direito fundamental de satisfação das necessidades básicas de todos os cidadãos. Grande quantidade de direitos é amparada pela Cidadania: direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, a segurança, a educação de qualidade, ao meio ambiente equilibrado, ao emprego, a seguridade social, a votar e ser votado, a moradia, a saneamento básico, a moradia, ao esporte, ao lazer, ao respeito a sua privacidade, a aposentar-se, a escolher sua religião, a expressar sua opinião.

Podemos citar alguns exemplos de ações de cidadania:

- **Movimentos a favor da igualdade social e contra a miséria:**
-

Figura 7 - Desigualdade social



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 8 - Desigualdade social



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 9 - Desigualdade social



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 10 - Desigualdade social



Fonte: Google Imagens, 2017

- Luta um ambiente Sustentável:**

Figura 11 –Desequilíbrio ambiental 1



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 12 –Desequilíbrio ambiental 2



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 13 –Desequilíbrio ambiental 3



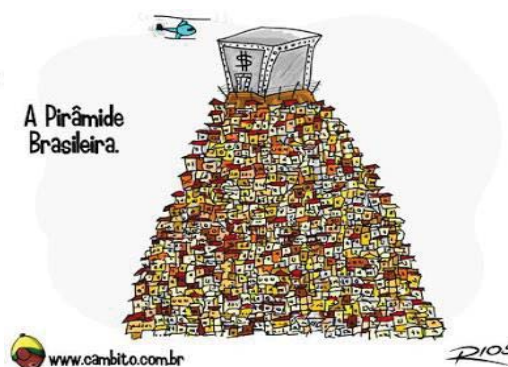
Fonte: Google Imagens, 2017

- **Por uma economia forte:**

Figura 14 –Desigualdade econômica 1 Figura 15 –Desigualdade econômica 2



Fonte: Google Imagens, 2017



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 16 –Desigualdade econômica 3



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 17 –Desigualdade econômica 4



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Por uma Política compromissada pelo povo:**

Figura 18– Política e Corrupção



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Por uma Assistência Social atuante:**

Figura 19 – Miséria



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 20 - Fome



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 21: Falta de moradia digna.



Fonte: Google Imagens, 2017

- Por uma educação de qualidade:

Figura 22– Educação vítima da corrupção



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 23: Escolas sucateadas



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 24 – Professores mal remunerados



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Ações pela vida:**

Figura 25 - Aborto



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 26: Insegurança no trânsito x População desacreditada na justiça



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 27 – Atentados x perdas de entes queridos



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 28 – Acidentes no trabalho



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Pela Seguridade Social justa:**

Figura 29 – Previdência



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 30 -Aposentadoria



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 31 – Corrupção x previdência



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 32 – Vida de aposentado



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 33 – Rombo na previdência



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 34 – Reajuste da aposentadoria



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Contra o desemprego:**

Figura 35 - Desemprego em alta



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 36: Escravidão no trabalho



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Pela Assistência à Saúde de qualidade:**

Figura 37 - Fila do SUS



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 38 – Caos na Saúde Pública



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 39 – Sonhos do cidadão brasileiro



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 40 – Hospitais sucateados



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 41 – Negligência no atendimento



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 42: Descaso na saúde



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 43 – Corrupção na saúde



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Por uma Segurança Efetiva:**

Figura 44 – Insegurança pública



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 45 – População aprisionada



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Pelos direitos dos indígenas;**

Figura 46 – Minorias dizimadas



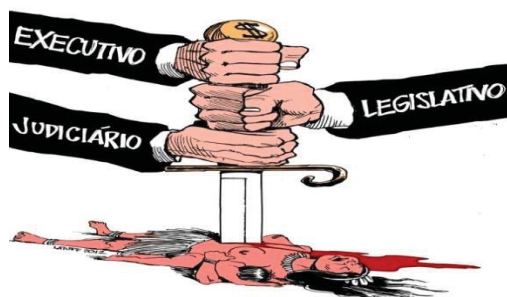
Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 47 – Desrespeito aos direitos indígenas



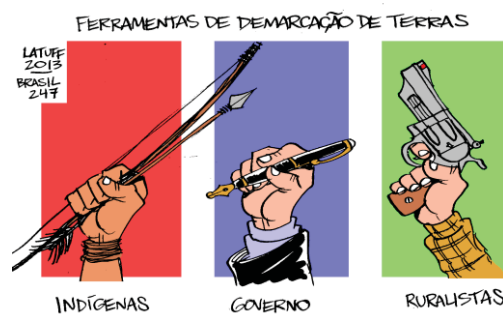
Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 48 - Massacre ao povo indígena



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 49 – Ferramentas de demarcação de terras pelo Estado



Fonte: Google Imagens, 2017

- **Pela ética na política:**

Figura 50 - Ética x poder



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 51 – Ética na política



Fonte: Google Imagens, 2017

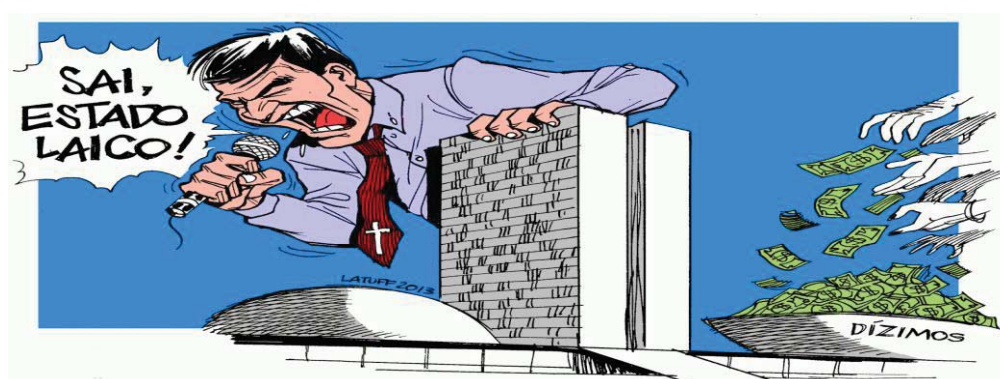
- Pela liberdade religiosa:

Figura 52 – Escola x religião



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 53 – Estado laico



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pela erradicação do trabalho infantil:

Figura 54 – Exploração do trabalho infantil



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 55 – Brincar/ Estudar x trabalhar



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 56 – Infância sofrida



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pelo combate a corrupção:

Figura 57 – Corrupção no governo



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 58 – Chega de corrupção



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 59 - Consequências da corrupção



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 60 - Descrença na política



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 61 – Compra de votos



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pela liberdade de expressão:

•

Figura 62 – Liberdade de expressão



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 63 – Os poderosos oprimem a verdade dos mais fracos



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 64 – Liberdade de expressão pra todos?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 65 – Sou livre?



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pelo direito de fiscalizar as contas públicas

Figura 66 – Lei da transparência das contas públicas



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 67 – Consequências de quem infringe a lei



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pela erradicação da Pobreza:

Figura 67 -Erradicação da pobreza: mito ou possibilidade?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 68 - Programs assistencialistas do governo



Fonte: Google Imagens, 2017

- Pela Liberdade de Escolha dos Representantes Consciente:

Figura 69 - Voto consciente



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 70 – Voto de cabresto



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 71 – Políticos x povo



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 72 – todos os políticos são iguais?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 73 – Consequências do voto



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 74: Promessas de campanha



Fonte: Google Imagens, 2017

Ainda podemos citar como direitos de cidadania: divulgação da gratuidade do registro de nascimento, direito ao exame de DNA, a carteira de trabalho, a primeira via da identidade, a vacinação infantil, dos números do PROCON, das ouvidorias dos serviços públicos, dos disque-denúncias, mutirões para alistamento eleitoral e troca de domicílio eleitoral, participar de audiências públicas, dos conselhos: saúde, educação, trabalho, criança e adolescente, merenda escolar, conselho de classe, movimento estudantis, associação de bairro, Sindicato entre muitos outros.

TEMÁTICA II: ÉTICA

A Ética constitui um dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC) e reflete a preocupação com a constituição de valores de cada aluno, auxiliando-os a se colocarem nas relações sociais dentro da escola e da comunidade como um todo. Ela diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas, seu propósito é descobrir como agir com justiça perante os outros. Um tema amplo, complexo e que implica tomada de posições valorativas.

A escola é um ambiente propício para o exercício e aprendizado da ética. Nela, o tema está presente nas relações entre os agentes que constituem a instituição, nas disciplinas do currículo, nos temas transversais inseridos nos conteúdos escolares. Seu estudo permite o desenvolvimento da autonomia moral,

reflexão crítica e a mudança de comportamento, elementos imprescindíveis para o processo de socialização.

A Ética permeia a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas e deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania e consequentemente para consecução de um mundo melhor. Para isso os PCN elegeram como eixos de debate quatro blocos de conteúdos implicados neste tema: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e a Solidariedade; valores esses referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos alicerces da Constituição brasileira e indispensáveis de serem discutidos num ambiente carcerário onde a dignidade do ser humano aprisionado vem sofrendo historicamente espoliações por parte do Estado, dos companheiros de cela e da sociedade através do preconceito, discriminação, exclusão, ódio e falta de alteridade para encontrar soluções para a questão penitenciária. E principalmente por ser a falta de ética, violando regras, que levam ao mundo do crime.

A charge se constitui um gênero apropriado para trabalhar este tema no ambiente carcerário pois o humor e sátira embutidos no texto tratam o tema de forma suave como se fosse um entretenimento. Sabemos que a ética da sociedade em geral foi substituída pelos criminosos por um código de ética criado no mundo do crime, pelos próprios presos e pelas facções quando encarcerados, ambos totalmente contrários, aos princípios, valores e leis estabelecidos por aquela.

Com a calamidade do sistema Prisional os apenados não conseguem mais discernir o certo e o errado e não veem uma luz no fim do túnel para sair da vida criminosa; os constantes maus tratos à sua dignidade os fazem se sentirem vítima da sociedade e passam a odiá-la e como consequência voltam a rescindir. Logo, cabe à escola prisional desconstruir estes códigos e promover a ética que garante a convivência pacífica entre os cidadãos.

Será neste ponto que a escola prisional através do ensino de Língua Portuguesa dará sua contribuição rumo a ressocialização, pois a ética, como teoria e ciência do comportamento moral humano possibilitara a reflexão sobre os valores, princípios e normas aprendidos pelo mundo do crime e construindo valores elegidos socialmente.

Figura 75 - Ética



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 76 – Composição da ética



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 77 – Ética na escola



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 78 – ética na política



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 79 – Consequências da falta de ética



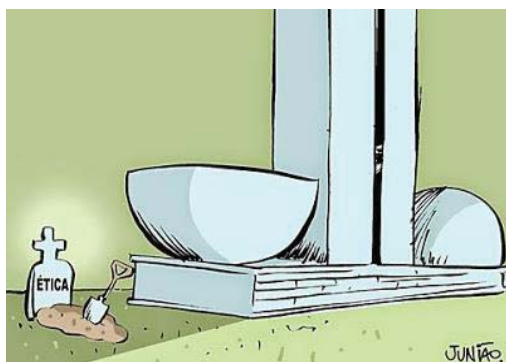
Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 80 – Exercício da ética



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 81 – Ética no Congresso Nacional



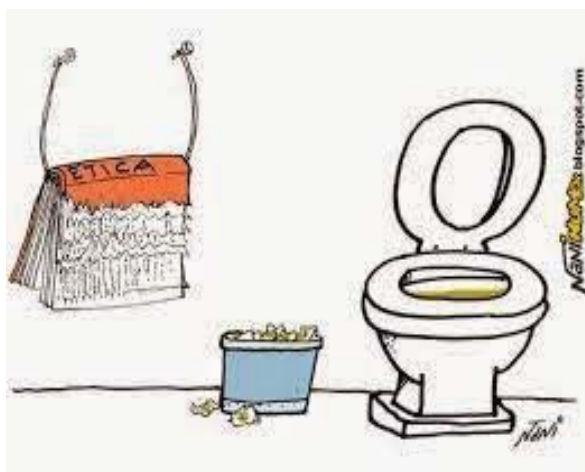
Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 82 – Apagão ético generalizado



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 83 – Ética desceu pela privada



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 84 – Ética no ambiente escolar



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 85 - Ética e religião



Fonte: Google Imagens, 2017

TEMÁTICA III: DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, compreendem o direito à vida, à educação, saúde, à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho, entre outros. Devem ser garantidos por lei para proteger indivíduos e grupos contra violações em suas liberdades fundamentais e dignidade humana.

Os Direitos Humanos enfocam a ética como suporte e a educação como veículo de difusão e concretização. Para isso, é fundamental que as escolas concebam primeiramente a educação como um direito humano social indispensável e assim adotem uma ação educativa que os utilize como elementos orientadores da prática educativa usando meios e recursos que potencializem as habilidades reflexivas dos estudantes, instigando estes a desenvolverem ações individuais e coletivas em prol da consciência e concretização deste direitos e consequentemente transformação da sociedade.

Atuar nesta perspectiva é garantir a dignidade dos seres humanos, assegurando o acordo essencial que rege a sociedade. É daí que nascem a igualdade, a democracia e a diversidade. Porém a educação em direitos humanos está ausente das escolas públicas e privadas. A causa pode ser buscada na árdua tarefa de cumprir todo conteúdo programático não tendo espaço pra discussão de temas que demandam tempo, falta de conscientização política e formação adequada por parte dos educadores para lidar com a problematização dos temas sociais relevantes que afetam a realidade local, nacional e global, e que podem ser traduzidos pela lógica da exclusão, carência ou violação de direitos.

Mas já é tempo de mudança desta realidade e cabe ao professor contextualizar a luta pelos direitos humanos, demonstrando que hoje existem dispositivos legais nacionais e internacionais que os garantem como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se posicionando diante dos fatos de violação destes direitos e se mostrando preocupado com o destino das relações humanas.

A educação em direitos humanos propõe uma mudança radical nos objetivos da prática pedagógica por sinalizar um compromisso social voltado para educação para a vida em que escola deve ser utilizada como espaço estratégico

para a discussão sobre os direitos humanos de maneira específica ou transversal aos demais conteúdos.

O cárcere é por excelência um local de violações de direitos humanos. Danos e aflições são intrínsecos à privação da liberdade. Nossa população encarcerada desconhece garantias fundamentais e direitos humanos. Os Privados de liberdade, de direitos e de valor recebem junto com a punição penal, a tolerância da sociedade para com a violação de seus direitos e a autorização para que o Estado lhes subtraia parte ou o todo de suas humanidades, que é inadmissível e que desemboca da reincidência criminal.

A constatação deste cenário clama por mudanças que pode ir acontecendo de dentro pra fora, ou seja, por parte dos apenados ainda dentro da instituição via educação pra sociedade e para isso, se faz necessário resgatar o sonho em um mundo melhor e a crença na sua capacidade de transformação.

A vida do apenado é muito dura, deixou lutar por uma sociedade melhor e deixou de procurar ser também um ser melhor, portanto à escola cabe plantar a semente da esperança através da conscientização, da informação e da formação em direitos humanos. Reivindica-se, neste contexto, o real papel dos direitos humanos, traduzido em potencial de crítica e emancipação, enquanto mecanismo capaz de atuar contra a dominação opressora e a estrutura de forças vigente.

A charge é recurso textual bastante adequado pra trabalhar estes temas polêmicos principalmente numa sala de aula da EJA no sistema prisional. Este gênero provoca no aluno diferentes estratégias de leitura e exigem percepções críticas no momento da apreensão da leitura onde a interpretação e a argumentação subjetiva do aluno são reflexos de suas concepções de mundo, de suas vivências e de seu olhar sobre a sua realidade material. Propomos a análise das charges abaixo:

Figura 86 – Direitos humanos dos indígenas



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 87 - Direito ao acesso à justiça



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 88 – direito a um meio ambiente Sustentável



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 89 – Direito a moradia



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 90: Direito à vida



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 91: Direito à dignidade humana



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 92 – Direitos humanos: para quem?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 93: DUDH: quanto tempo?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 94 – Mentiras e verdades sobre direitos humanos



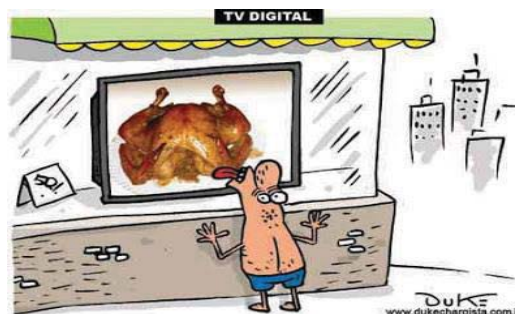
Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 95 – DH para todos?



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 96 -Direito humano de saciar a fome



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 97 – Respeito aos DH



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 98 –Igualdade de acesso e condições



Fonte: Google Imagens, 2017

TEMÁTICA IV: VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE.

O debate em torno dos direitos humanos e da ética são muito importante na formação da cidadania e na ressocialização dos apenados, porém, há outros temas transversalmente relacionados com o exercício da cidadania que abordam questões urgentes, como a *violência e criminalidade*, pois estão ligados diretamente a situação de encarceramento, trazendo sentido e significados para a prática educativa, contribuindo para o objetivo penal, e que, consequentemente devem ser trabalhados pela escola prisional, ocupando o mesmo lugar de destaque.

A violência e a criminalidade são temas atuais e incontestavelmente fatores de medo que assola a paz interior da sociedade moderna, aparecendo de forma velada em todos os ambientes e exigindo urgentes providências das instâncias estatais e da sociedade no seu afrontamento. A escola, por contribuir na formação do ser humano, tem uma participação importante nesta luta. A Violência podemos conceituar como qualquer constrangimento físico ou moral no que tange a ausência ou privação de direitos assegurados na norma. Já a criminalidade é a somatória de fatos definidos na lei como conduta criminosa. Atitudes violentas desaguam crimes: assaltos, homicídios, sequestros, tráfico ilícito de drogas, agressões físicas, desigualdades sociais etc.

O mundo todo discute a violência nas escolas com ações distintas, conforme a metodologia de cada país. Em nosso país é trabalhado de forma interdisciplinar e democrática. Discorrer sobre esses temas num ambiente

educacional onde encontramos pessoas reclusas por consequências de atitudes violentas torna-se uma medida importante na prevenção da reincidência criminal.

Sabe-se que o cárcere, na atualidade, não reduz a violência, antes, ele a retroalimenta. As prisões são um dos maiores fatores criminógenos e é ingenuidade da sociedade pensar que prendendo vamos reduzir a criminalidade. Diante deste quadro é mister pensar em alternativas e independente da motivação dos apenados em buscar formação escolar no cárcere, seja para remição de pena, inserção na sociedade ou ambas, o papel do Estado é através da escola fazer o detento repensar seus atos, sua postura perante a sociedade, fazendo-o refletir sobre seu encarceramento. Assim é preciso enfrentar, *pelo menos*, conversar sobre Violência e Criminalidade, não dá pra fugir deste assunto.

A violência transgride um dos pilares da Educação, construídos com base no Relatório da UNESCO, instituídos na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: *Aprender a viver que significa conviver com os outros, desenvolvendo, juntos, a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*

Por meio das charges nas aulas de Língua Portuguesa é possível discutir essa problemática: suas causas (geralmente o desrespeito humano, o descontrole emocional, as frustrações, as patologias mentais e imitações de reproduções midiáticas) e suas consequências que, via de regra, são desastrosas para o indivíduo, sua família, sociedade e o Estado.

Desenvolvemos estas temáticas através de momentos reflexivos onde pretendemos que os alunos façam uma reflexão sobre sua vida pré-crime, sua situação de aprisionamento e seu futuro egresso.

Momento Reflexivo 1: Vida antes do Cárcere:

Neste momento o professor deve mostrar as atitudes criminosas que afrontam a lei, identificar a sociedade como vítima, o agente como agressor...

Figura 99 – Assaltos



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 100 – Assassinatos



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 101 – Pedofilia



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 102 - Violência contra a mulher



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 2: Razões que levam ao crime.

Aqui o professor deve questionar os possíveis motivos que levam uma pessoa ao mundo do crime. Trabalhar todos esses temas.

Figura 103 – Causas da Violência



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 3: a realidade da vida carcerária.

Aqui é importante dialogar sobre a realidade vivida no cárcere: a superlotação, a falta de assistência médica, odontológica, o tráfico, a violência, falta de suporte a ressocialização, abandono da família, etc.

Figura 104 -Superlotação



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 105 – Organizações criminosas



Fonte: Google, 2017

Figura 106 – Morte



Fonte: Google Imagens,

Figura 107 – Motins, rebeliões



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 4: saída da prisão:

Neste momento é imprescindível a discussão sobre o desejo de sair da prisão, as fugas, as saídas temporárias e definitivas, as expectativas de voltar a sociedade, as barreiras a serem encontradas. Questionar porque a maioria volta a reincidir. Quais as vantagens e desvantagens de estar na prisão. Discutir o auxílio reclusão.

Figura 108 – Fuga



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 109 - Suborno



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 110 - Saída Temporária



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 111- Cárcere: universidade do crime



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 112 - Saída Definitiva



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 133 – Ser livre ou ser preso?



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 5: Percepção da sociedade sobre os presos.

Debater a percepção negativa da sociedade sobre eles (os apenados). Como eles veem isso e como eles podem fazer pra mudar esta visão. Questionar se eles se sentem vítimas ou vilões da sociedade.

Figura 133 – Percepção social sobre os apenados 1



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 134 – Percepção social sobre os apenados 2



Fonte: Google Imagens

Momento Reflexivo 6: Ressocialização?

Neste momento é interessante saber o que eles entendem por ressocialização. Se eles acham que é possível? Como é possível? Se eles estão em processo de ressocialização? O que o Estado tem feito pra ressocilaizá-los? Questionar a Escola carcerária como instrumento de ressocialização? A falta de trabalho estudo dentro das prisões e tozas os entraves que impossibilitam a reintegração social.

Figura 135 – Cadê a ressocialização criminal?



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 7: Reincidência criminal

Figura 136 – Retorno ao mundo do crime



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 7: Sociedade Vítima da Violência e da criminalidade e da Impotência do Estado.

Aqui é interessante mostrar o custo de um detento para a sociedade. E como este dinheiro poderia ser revertido em saúde, educação e emprego. Que a sociedade é vítima da violência e da criminalidade.

Figura 136 – Custo de um preso para o Estado



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 137 – Auxílio reclusão



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 138 - Insegurança da população



Fonte: Google Imagens, 2017

Momento Reflexivo 8: Mudança de vida.

Um momento pra fazer o detento plantar em sua mente o desejo de sair do mundo do crime, de recomeçar uma vida nova de acordo com a lei e as normas sociais. Identificar o estudo e o trabalho como um caminho para alcançar este fim. Fazer uma motivação.

Figura 139 - A mudança é possível



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 140 - O crime não compensa



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 141 –A educação é o caminho



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 142 –Remissão pelo estudo



Fonte: Google Imagens, 2017

Após a apresentação de cada texto, o professor deverá promover uma discussão sobre os (s) temas abordados (s), identificando a crítica presente nos comportamentos sociais, considerados antiéticos e nocivos à sociedade, mostrando as possíveis consequências (positivas e/ou negativas) nesse tipo de comportamento. Sua postura deve ser de combate à violência e à criminalidade e seu objetivo maior deve ser a ressocialização dos alunos.

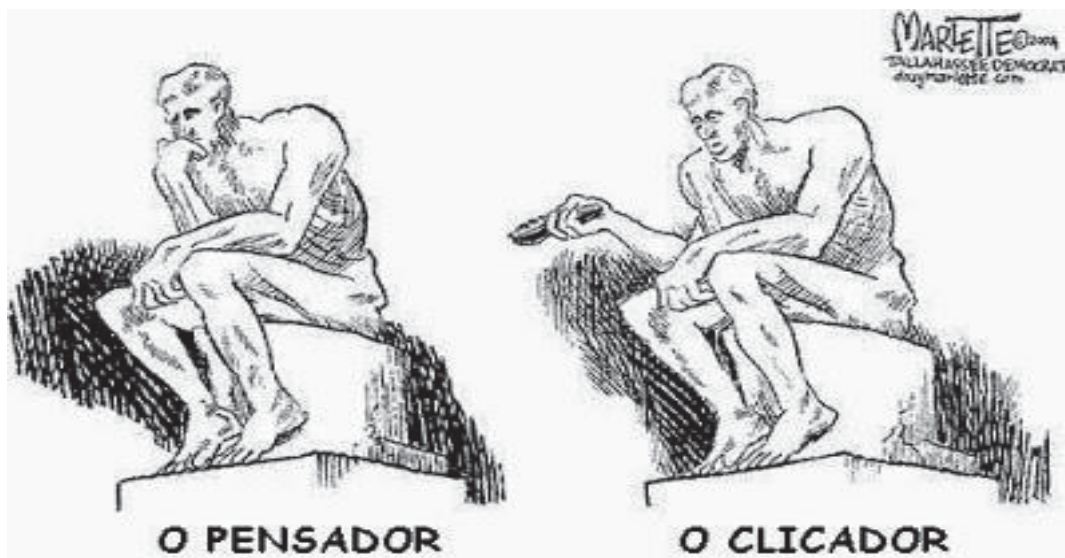
Ressaltamos a importância que o texto charge proporciona no desenvolvimento da leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa e deixamos claro que não há receitas prontas e acabadas, cada profissional, consciente de seu dever, deverá procurar desenvolver e propor recursos e metodologias diferenciadas para seu agir pedagógico em prol dos objetivos educacionais e penais de acordo com seu contexto de atuação e a temática abordada.

A viabilização dos temas abordados nessa proposta dentro do contexto da prática escolar é um processo complexo, longo, porém viável, que requer conhecimentos gerais, metodologias apropriadas e principalmente vontade política dos professores de Língua Portuguesa. Os resultados de sua aplicação podem ser bastante promissores por se tratarem de temas que, ao serem desenvolvidos junto aos alunos, levam ao aprimoramento pessoal e social, ajudando-os a enfrentarem o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedores de seus direitos e deveres, conscientes que o mundo que está posto pode ser transformado através da ação cidadã, independente da vontade dos políticos.

É preciso tratar essas temáticas com maturidade, objetividade e profundidade e não apenas superficializar com pequenos adendos, para isso, a prática docente deve ser significativa, ancorada numa perspectiva político-ideológica capaz de ousar e readaptar o currículo as especificidades deste público escolar, pois o currículo do Estado é elitista e autoritário e não se adequa as necessidades das minorias encarceradas.

Essas imagens podem ser mostradas em sala em um momento de reflexão durante a aula, fazendo os alunos pensarem sobre que atitudes devem tomar diante da situação crítica apresentada, instigando a tomarem decisões internas que possam leva-los a mudarem de vida.

Figura 143 - Pense o que vc quer para sua vida



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 140: A escolha é sua



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 141 - Recomece pelo caminho certo, esqueça o passado.



Fonte: Google Imagens, 2017

Figura 142 - Torne o sonho realidade, transforme-se numa nova pessoa.



Fonte: Google Imagens, 2017

REFERÊNCIAS

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. **O mini dicionário da Língua Portuguesa**. 4º ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1958.

ANTUNES, Irandré. **Aula de português: Encontro & interação**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. p.14

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19 – 36..

ROJO, Roxana (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

www.google.imagens.com.br