

INTRODUÇÃO

A busca de aperfeiçoamento da qualidade do processo pedagógico que ocorre na instituição escolar, em especial na escola pública, pode e deve contribuir para a produção de conhecimento sobre o processo de aprendizagem humana e, mais particularmente, daquela que acontece nas instituições escolares.

Como trabalhador da educação, professor de ensino fundamental nas séries iniciais da educação básica, este pesquisador vem buscando isto ao longo destes mais de vinte e três anos em que tem o desafio de, como educador, mediar a relação pedagógica entre os (as) estudantes e o conhecimento. Sente necessidade de estudar, conhecer e aprofundar, no contexto das relações pedagógicas que estabelecem ele e os (as) educandos (as), como se dão as elaborações e as compreensões próprias daquele conhecimento.

É fundamental, e isto fica evidenciado na literatura que trata das questões da aprendizagem, da cognição e do desenvolvimento humano, a consideração, enquanto objeto de estudo, da significativa relação entre a história de vida do (a) educando (a), a fase de desenvolvimento em que está e o que ele (a) é capaz de elaborar.

No contexto educacional deve-se buscar levantar dados que evidenciem como, com que qualidade, está se dando a universalização do acesso à escola e ao conhecimento que ela deve socializar. O trabalhador da educação, professor, pode e deve, e cada vez com mais profundidade, qualidade, considerar que as novas aprendizagens oferecidas aos (às) estudantes mantêm estreita relação com os conhecimentos prévios que eles (as) já têm. A especificidade das áreas do conhecimento apresentadas na proposta curricular, que referencia os conteúdos, fica evidenciada, bem como a interferência no processo ensino-aprendizagem, que deriva da interpretação do professor sobre estas especificidades. Neste trabalho, o professor estudando a Proposta Pedagógico-Curricular para EJA da SEED/PR, dentro da autonomia que lhe cabe, optou pela interdisciplinaridade na interpretação da referidas especificidades, coerente com a citada proposta.

Os (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos são, em geral, egressos (as) de o Ensino Fundamental regular. Isto se dá por motivos que vão desde dificuldades de acesso à escola, de acompanhamento do processo aprendizagem-

ensino, até a necessidade de contribuir com a economia familiar trabalhando na lavoura. Estes motivos deixam neles (as) marcas profundas da falta ou do insucesso dessa formação e que ao retornar a ela, escola, agora com as mais diversas experiências de vida acumuladas, anseiam, inclusive por pressão do mundo do trabalho, vivenciar um processo rápido e eficiente de aprendizagem escolar.

No sistema penitenciário, a relação professor-estudante no processo aprendizagem-ensino, encontra ainda como grande desafio contribuir para a formação do novo homem e da nova mulher, com condições mínimas de reintegrar-se à vida social, cooperando para a redução do índice de reincidência no crime. Aspira-se pela sua libertação. É crença deste, educador a possibilidade de concretização desta empreitada. Acredita que estará libertando-se também. Busca fazer o presente relato de experiência com o compromisso de ser fiel à verdade e de fazê-lo o mais rico que for possível. Estará sendo almejada aqui, nestas linhas que se seguirão, a postura respeitosa, constante, modesta e carregada de paixão, idéias emprestadas do texto “Carta aos jovens”, de Ivan Petrovich Pavlov, traduzida do original russo por Annibal Villela. (CASTRO, 1977, p. XI e XII). O referido texto foi trabalhado na 1ª aula do curso de Mestrado em Educação, no Seminário de Pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar I, no 1º Semestre de 2004. Este pesquisador fez necessidade e interesse seus estar imbuído destes valores ao longo dos quase dois anos e meio transcorridos. Passou a fazê-lo com as indagações abaixo escritas, desde setembro de 2004.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

No mundo em que vivemos, coexistem realidades opostas de existência do ser humano. Temos de um lado os discursos e as propostas de qualidade de vida para todos (as) que são efetivamente garantidas para poucos (as) e do outro o crescimento da exclusão, da marginalização, da criminalidade, do oferecimento de alternativas que não dão possibilidades de satisfação das verdadeiras necessidades humanas.

A humanidade, para além de tomar consciência desta realidade e das causas que a produzem, necessita de alternativas para sua superação. Como ser de relações, é nelas, na qualidade de como se dão, que poderá encontrar as opções

para isto. Não as encontrando, e isto também pode acontecer, terá o desafio de inventá-las, criá-las, construí-las. Neste processo de busca por recriação da realidade em que está inserida, uma nova humanidade, novo (a) homem, mulher, criança, idoso (a), e um outro mundo terão a possibilidade de começar a existir.

De que maneira conceber no espírito humano os valores e a formação que poderão contribuir para concretizar um outro mundo, diferente deste tem feito, pode e deve fazer parte das buscas da humanidade.

Em especial, neste trabalho, busca-se refletir sobre esta realidade acima descrita, e, além disto, apresentar propostas e práticas que dêem conta de lidar com ela. Transformá-la, dentro do sistema penitenciário, com jovens e adultos (as) presos (as), condenados (as) ou não, e que carecem de relações com os (as) demais, fundamentadas em valores que possibilitem a reeducação para a efetiva reintegração na vida em liberdade.

Como são as relações educador-educando (a) - conhecimento no processo aprendizagem-ensino nas celas de aula, no Ensino Fundamental, Fase I, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das Penitenciárias?

A aprendizagem e o ensino realmente acontecem neste espaço prisional?

Como é que se dão as situações de aprendizagem e de ensino das prisões?

Como a EJA entra nesta empreitada e com que finalidade?

Quem são estes (as) educandos (as) presos (as)?

Como se dá a construção do educador no espaço prisional?

HIPÓTESES DE TRABALHO

Hipótese Principal

As relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem nas celas de aula das penitenciárias são cooperativas.

Hipóteses Secundárias

- O trabalho com metodologia diferenciada nas celas de aula promove uma relação de confiança e cooperação.
- A reflexão contínua da prática pedagógica, nas celas de aula efetiva a aprendizagem-ensino libertadora.
- O ouvir e dar voz aos (às) educandos (as) nas celas de aula promove a aprendizagem cooperativa.
- O (A) educador (a) que atua nas celas de aula deve ter postura cooperativa.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Caracterizar as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem nas celas de aula, no Ensino Fundamental, Fase I, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas Penitenciárias.

Objetivos Específicos

- Traçar o perfil dos (as) educandos (as) das penitenciárias.
- Refletir, a partir do conteúdo curricular desenvolvido na cela de aula, as relações estabelecidas neste espaço.
- Trabalhar no processo de ensino-aprendizagem com metodologias alternativas.
- Considerar no processo de aprendizagem-ensino as vozes dos (as) educandos (as).
- Descrever o processo de construção da formação do professor-educador e autor da pesquisa.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL DOS TERMOS

.CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, denominação oficial das instituições educacionais públicas que ofertam trabalho educativo escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

“CELAS DE AULA”: salas de aula, destinadas ao trabalho educativo escolar com estudantes presos (as), nas unidades penais, com grades nas portas e janelas, vigiadas permanentemente por agentes de segurança, policiais armados e com cães de guarda.

PROCESSO APRENDIZAGEM-ENSINO OU ENSINO-APRENDIZAGEM: processo pedagógico desenvolvido no trabalho educativo escolar, organizado e proposto pelo professor, referenciado no Projeto Político Pedagógico da Escola Pública do Paraná e na Proposta Pedagógico-Curricular da EJA da SEED/PR. Este processo, nos caso prisional, vivenciado com o (a) estudante preso (a), com vistas ao seu aprendizado, numa busca de educação libertadora. A postura de concordância e ou crítica ao Projeto e Proposta referidos foi busca permanente, quando possível, necessário e interessante, dentro de parâmetros democráticos, pelas vias cabíveis, na busca de aperfeiçoá-los (as) permanentemente, enquanto postura científica e com os (as) educandos (as), educadores (as) e dirigentes.

RELAÇÕES: interação entre professor (a) e estudantes, entre estudantes e entre professor (a), estudantes (as) e o conhecimento, especialmente mediadas por aquele (a) educador (a)-educando (a) até aqui denominado professor (a) ou circunstancialmente, mediada por aquele (a) educando (a) com competência para fazê-lo.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA OU DE LIBERTAÇÃO OU EMANCIPADORA: trabalho educativo escolar que, partindo da pedagogia do oprimido, enquanto concepção e prática destinadas a envolver numa ação-reflexão crítica, cooperativa, dialógica, de confiança, criativa, sensível, tolerante, de libertação, possibilita aos (às) educador (a)-educando (a) e educando (a)-educador (a) a vivência no rumo de sua emancipação. É uma educação que: conscientiza, instrumentaliza e respeita. Nela educando (a) e educador (a) se reconhecem sujeitos em constante processo de

conhecimento de si, do outro e da realidade. “A educação como prática da liberdade... implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2005b, P. 81).

EDUCADOR (A)-EDUCANDO (A) e EDUCANDO (A)-EDUCADOR (A): a educação libertadora “... contrapõe-se à realidade da educação tradicional, segundo a qual o educador é aquele que ensina e o educando, é simplesmente, aquele que aprende. Educando e educador estão ambos em posição de trocar conhecimentos, gerando um contexto de aprendizagem e ensino onde um ensinará ao outro aquilo que conhece.” (VASCONCELOS, 2006, p. 94). Paulo Freire nos diz que “É através [... do diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2005b, p. 78).

PRÁXIS: termo de origem grega que significa ação. No marxismo, designa o conjunto das relações de produção e trabalho. Estas constituem a estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre as referidas relações. Tem como significado, também, que não existe revolução com verbalismo ou com ativismo, mas com ela, práxis – isto é, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a transformar. É imprescindível na separação da contradição opressor/oprimido.

É reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação de transformação deste contra a realidade encontrada. Para existir práxis é essencial à tomada de consciência pelo indivíduo de sua realidade para refletir sobre ela e questioná-la. (VASCONCELOS, 2006, p. 157-158).

QUEFAZER: conceito representativo da teoria e da prática. Ação-reflexão que não pode reduzir-se ao verbalismo ou ao ativismo. (VASCONCELOS, 2006, p. 162). Tem o significado do fazer não dicotomizado da ação. (FREIRE, 2005b).

REVISÃO DE LITERATURA

As escolhas do que foi lido, relido, visto, revisto, estudado teve uma lógica, se é que se pode chamar assim. Talvez ficasse melhor falar-se em afinidades, crenças, identidades. Ainda caberia, recorrendo à experiência musical, usar os termos ponto e contraponto. Enfim, o que sustentou esta prática teoricamente foi o estudo, a pesquisa, a experimentação, o legado de pensamento de autores, pensadores, pesquisadores que de alguma forma responderam as indagações que o autor deste trabalho teve diante de si ao longo dos anos de exercício profissional e de vida. A necessidade de pensar e realizar um trabalho educativo escolar que cooperasse para a existência de um outro ser humano e de um outro mundo, também esteve presente na vida deles. Terem vivido a condição de oprimidos em si e nos que estavam ao seu redor os levou a buscar libertação e não somente para si, mas para os demais igualmente. Tiveram a crença de que a educação poderia ser uma das ferramentas desta libertação. Acreditaram na idéia de que a produção do conhecimento necessário para a concretização disto viria desta ação e da reflexão sobre ela, com o maior desapego que fosse possível do preconceito, da posse imprópria, porque egoísta, individualista, opressora, pela posse, da busca do aprendizado e do conhecimento, da verdade enquanto limite possível e a transcender.

É crença comum a todos os que emprestaram o fruto de seu trabalho a esta empreitada de pesquisa como referencia, a ação sobre a natureza para transformá-la, para o bem comum em si e ao redor, o registro reflexivo desta ação, por si e ou por outros (as) que com eles cooperaram. A amorosidade, o amor à vida, à natureza, à verdade, ao trabalho e em especial à humana cria (criança, menino (a), adolescente, jovem, homem, mulher, idoso (a), de toda e qualquer etnia, condição social, identidade). Todos buscaram e simultaneamente fizeram desses valores instrumentos de sua ação.

Onde estiverem neste momento, se puderem e quiserem, que sejam profundamente homenageados pela humilde, mas convicta reverência, ao esforço, dedicação e compromisso com os valores que estudaram, viveram, pesquisaram e legaram, acima de tudo como exemplo.

LIBERTANDO A MAIS DE 2000 ANOS

A humanidade, com certeza, tornou-se mais humana, mais irmã, por isso mais fraterna, mais justa, solidária e igualitária, com a vida e a obra do homem Jesus Cristo. Não se quer aqui fazer proselitismo e nem repetir o mau uso que possam ter feito delas, vida e obra, ao longo destes 2000 anos. Mas é inegável que se algum homem nos ensinou as possibilidades e as necessidades, especialmente dos irmãos e irmãs menores, coxos, cegos, doentes, presos, sem teto, marginalizados, excluídos, quanto à libertação, este homem foi Jesus. Nunca antes dele as crianças, as mulheres, os “pobres em espírito” (BÍBLIA, N. T. Mateus, 5:3b) foram olhados, amados e tratados com tanta dignidade e respeito. Alegrou, com a verdadeira alegria, questionou com profunda sabedoria, iluminou com profunda humildade e incomodou e incomoda até hoje àqueles que dele divergiram e divergem. Na cela de aula, nas cooperativas escolares, por opção unânime pode-se dizer, foi presença permanente enquanto referência. Nas falas do educador-educando, dos educandos (as)-educadores (as), no estudo da história, do referencial de tempo “a.C. / d.C.”, do projeto de humanidade e de mundo que se tem e que se poderá ter, na repercussão de sua passagem pelo mundo e do seu legado.

Do ponto de vista da ciência, enquanto pesquisador é importante reconhecer e comunicar, com profundo respeito aos que divergem ou vierem a divergir desta posição, que a vida e a obra de Jesus Cristo inspiraram a busca da verdade, em especial naqueles momentos em que os obstáculos, as barreiras pareciam maiores do que as forças para a sua superação. Em muitos momentos nesta árdua ação de pesquisar houve o recurso à “Palavra”: “Disse, então Jesus aos judeus que nele haviam acreditado: “Se permanecerdes na minha palavra, sereis verdadeiramente meus discípulos e conhecereis a verdade e a verdade vos libertará.” (BÍBLIA, N. T., João, 8:31-32.). E aí, crença pessoal deste pesquisador, mas que ele crê não ser somente dele, Jesus Cristo Deus se fez presença. Fez-se assim, deste modo, cooperando com seu poder na roda da oração, nos momentos de angústia, de ansiedade, dúvidas, medos, alegrias, descobertas, com certeza, entre tantos outros em que nem o puderam sentir e perceber por limitações da natureza humana deste professor e dos (as) educandos (as). É fundamental no compromisso com a verdade, assumido por este pesquisador, deixar aqui claramente registrado o valor

da contribuição de Jesus Cristo homem e Deus. E esta contribuição foi sempre recebida com o cuidado e atenção para, como nos diz Paulo Freire, revelando um querer seu, conscientemente assumido por este pesquisador,

(...) combater a ideologia fatalista, segundo a qual, Deus ou o destino são os responsáveis pela péssima vida do explorado e do dominado. O que eu queria era que o (...) espoliado percebesse, finalmente, que não é Deus, ou o destino, ou o fado que explicam a miserabilidade de sua vida, mas são as relações sociais de produção que explicam a sua vida. E para que ele percebesse a instrumentalidade científica, que era a seguinte: se eu posso mudar o mundo que eu não fiz, por que é que eu não mudo o mundo que eu faço? Por que é que eu não voto diferente? Por que é que eu não brigo diferente? (FREIRE, 2001, p. 179).

A mesma visão fatalista, observada e combatida por FREIRE, denuncia o condicionamento a que muitos dos (as) trabalhadores (as) da educação, professores (as), quando assumem a luta por uma educação libertadora, como aqui foi feito por este professor, estão sujeitos. Necessitam iniciá-la, luta por libertação, em si mesmos, e de modo consciente, para fazê-la com os demais, especialmente com os (as) educandos (as)-educadores (as).

Esta luta é descrita por Élise Freinet, na marcante construção de uma pedagogia popular onde “a história dos factos, dos actos autênticos realizados por uma equipa de professores primários, da base, organizados à laia de franco-atiradores, à margem da ortodoxia do ensino, e trabalhando contra a corrente, muitas vezes na clandestinidade (...) (FREINET, 1978, p. 9)”, ousou iniciar na França. Tendo à frente Celestin Freinet, esta empreitada, que exigiu dele a postura autocrítica manifestada no Congresso de Grenoble (Abril de 1939), da CEL – Cooperativa do Ensino Laico, onde se abordava pedagogia e psicologia, mostra os desafios que tiveram, e que terão todos os que se lançarem a construir uma educação libertadora. Por ter-se lançado à ela na escola pública onde atua hoje, este pesquisador traz para si e seus leitores, muito embora talvez não sejam camponeses, uma reflexão cabível para não camponeses, de que:

Nós, os campônios, fomos de tal maneira habituados a trabalhar debaixo do chicote do nosso amo e a esgotar a nossa vontade em tarefas desprovidas de significado, que não podemos admitir que exista uma ordem social ou pedagógica que ignore este esforço desumano. Nós só pensamos nesse esforço... E é esse mesmo que cumulos de virtudes, à maneira do escravo que beija a mão do seu algoz.

Não haverá um outro tipo de esforço, mais eficiente, mais natural, mais proveitoso e que não seja desumano – o esforço que se exerce individual ou socialmente, porque se sente uma forte necessidade de o fazer? (FREINET, apud FREINET, 1978, p. 425).

O esforço que fizeram Celestin e Élise Freinet, aliados aos (às) demais companheiros (as) da CEL, na construção de uma pedagogia popular deixada para a posteridade ecoou nesta revisão.

Os fundamentos psicológicos desta realização vêm apresentados no livro “Ensaio de Psicologia Sensível”, repensado na imobilidade imposta pela guerra, na cela das prisões, nos barracões dos campos de concentração, no refúgio dos Alpes ou na ação da própria Resistência. Nele Celestin Freinet busca vivificar seu pensamento “... com uma experiência que ultrapasse as paredes da escola para juntar-se ao grande canteiro de obras das forças orgânicas da vida” (FREINET, 1998b, p. 2).

PENSANDO A PEDAGOGIA PARA A CELA DE AULA

Os seres humanos, embora sejam únicos, por isso indivíduos, têm necessidades e interesses em comum. O trabalho na busca de sentir, perceber, comunicar, exprimir, aprender e satisfazer estas necessidades e interesses se dá num contínuo que se inicia com o nascimento e termina com a morte. A vida é, em cada um de nós, e ao nosso redor, de tal maneira que nos impulsiona a nos expandirmos e recolhermos, nos preservarmos e transformarmos, permanentemente, no sentido de que continue sendo. Na preocupação educativa e humana buscada na vida,

Tudo se passa como se o indivíduo - e aliás todo ser vivo - fosse dotado de um potencial de vida do qual ainda não podemos nem determinar a origem, nem a natureza, nem a meta, o qual tende não só a conservar-se e recarregar-se, mas também a aumentar, a adquirir um máximo de potência (...) Toda a nossa pedagogia visará, justamente, a conservar e a aumentar esse potencial de vida (...) (FREINET, 1998b, p. 12-13).

Esse potencial vital é de tal intensidade que pede uma postura altamente dinâmica de quem se propõe a compreendê-lo, explicá-lo ou para, além disso, garantir ao máximo a sua realização enquanto um vir a ser. “A vida não é um estado, mas sim um devir. É este devir que deve animar a nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia” (FREINET, 1998b, p. 19).

Dá-se um processo de interação permanente, onde indivíduos, grupos de indivíduos e grupos de grupos de indivíduos interagem entre si no meio circundante e com ele, no sentido de perpetuar a vida.

Até esta etapa da vida do ser a escalada é comum a todas as espécies. Todas possuem uma técnica de vida imprescindível à sua perpetuação. Ela é resultado da experiência e da adaptação ao longo de centenas de milhares de gerações. Esta técnica é o instinto. Com as mudanças do meio o instinto carece de mudanças o que ocorrerá mediante novas experiências. “A adaptação daí resultante constitui a própria essência da educação” (FREINET, 1998b, p. 24).

No caso da espécie humana a técnica de vida evoluiu ao longo de sua existência e: “é na medida em que o indivíduo é forte, fisiológica e fisicamente, também na medida em que a natureza ao seu redor, os adultos, os grupos constituídos e a organização social inteira facilitam sua necessidade de potência a serviço da exaltação da vida, que o ser se realiza na felicidade individual e na harmonia social” (FREINET, 1998b, p. 40).

Mas, logo na chegada ao mundo surgirão as primeiras impotências e que serão sempre de origem fisiológica e física. Fome, um contato desagradável, uma luz muito forte, um barulho anormal que produzirão movimentos de sucção, choro, tentativas de movimento e sobressalto. Tudo reação fisiológica e física sem sombra de raciocínio.

Algo que faz os seres humanos semelhantes aos demais seres vivos é o potencial vital com o qual lidam ao longo de suas vidas no sentido de que cresça, se expanda para, ao final de sua existência, transformar-se com eles, deixando o pequeno legado de sua caminhada. Ao processo de lida com este potencial vital, tentando ações que o fortaleçam, repetindo e aperfeiçoando as que assim o fazem e descartando as que não o fazem, chama-se aqui de tateio experimental. Este processo, na visão de FREINET, vem levando a humanidade, ao longo de sua caminhada existencial, aos níveis de evolução em que hoje ela se encontra.

Questionando profundamente a escolástica, FREINET formula esta teoria original do tateio experimental também chamada tentativa experimental. Nela, a adaptação, essência da educação, e que resulta das variações do meio, obriga o indivíduo a modificar o instinto, marca deixada nos seres humanos, fruto de

tentativas infinitas das quais as que tiveram êxito garantiram a permanência da espécie (FREINET, 1977, p. 21).

A escalada de todo ser vivo em sua evolução, e que é observável, por um processo de tateamento bem sucedido “cria como que uma atração de potência e tende a se reproduzir mecanicamente para se transformar em regra de vida” (FREINET, 1998b, p. 51).

Alguns seres são mais ou menos permeáveis à experiência. Neste sentido,

Se o indivíduo é sensível apenas ao chamado imperioso de seu ser e às solicitações exteriores, suas reações fazem-se mecanicamente, unicamente em razão da potência do chamado e das variações das circunstâncias ambientes.

Em alguns indivíduos – animais ou homens – intervém uma terceira propriedade: a permeabilidade à experiência, que é o primeiro grau de inteligência. É pela rapidez e pela segurança com as quais o indivíduo aproveita intuitivamente as lições de seus tateamentos que lhe medimos o grau de inteligência (FREINET, 1998b, p. 65-66).

Na elaboração de uma psicologia sensível, FREINET, ao longo de mais de 40 anos de militância pedagógica, manifestou como única ambição trabalhar diretamente a vida e tentar lançar as bases vigorosas de uma pedagogia de ação. Num mergulho profundo no comportamento íntimo dos indivíduos, procurou ligar a pedagogia à psicologia, de modo natural e decisivo, pensando a construção da personalidade segundo o tateio experimental, ao qual recorre tudo o que nasce, cresce, reproduz-se e morre (FREINET, 1998b, p. 1-2).

Aprofundou idéias essenciais construindo uma base teórica sólida para as técnicas de trabalho da Pedagogia Freinet e para a compreensão do comportamento humano. Abordou: a imitação e o exemplo; o choque e o refluxo; o desvio, sublimação, compensação e supercompensação; a medida da inteligência numa escala de humanidade; a economia do esforço; a brecha e as tendências; a complexidade dos recursos-barreiras: o mecanismo do recurso; a técnica de vida; a torrente de vida; a origem do complexo sexual; a verdadeira origem das neuroses; uma primeira regra de vida “ersatz” o autogozo sexual; o trabalho como corretivo das regras de vida ersatz; uma hierarquia de valores; as regras de vida “ersatz”; as possibilidades que restam para recobrar a potência (FREINET, 1998b).

Segundo esta concepção,

Nos seus tateamentos, o indivíduo avalia e exerce não só suas próprias possibilidades, mas também tenta agarrar-se ao meio ambiente por recursos suscetíveis de lhe fortalecer o potencial de potência.

Mas o meio é mais ou menos condescendente, mais ou menos dócil, mais ou menos útil. Ele é ora recurso, ora barreira o mais das vezes uma complexa mistura dos dois. É da posição e do funcionamento desses recursos-barreiras que resulta, em última análise, o comportamento do indivíduo para com o meio, havendo:

- os recursos-barreiras família,
- os recursos-barreiras sociedade,
- os recursos-barreiras natureza,
- os recursos-barreiras indivíduos (FREINET, 1998b, p.136).

O processo de desenvolvimento se dá, portanto, no meio social, incluindo os níveis individuais, familiares, sociais e naturais.

Na escola, em determinadas fases da vida dos seres humanos, busca-se socializar, sistematizar este processo no sentido de educar a cada ser individualmente, a ele nos grupos e aos grupos que constituem, elaborando e (re)elaborando conhecimentos, experiências que possam ser úteis em seu desenvolvimento.

Isto tudo, num mundo altamente tecnológico, onde o valor do ser humano confunde-se, profundamente, na maioria das mentes e corações, com os valores que o negam, predominando, no mais das vezes, estes últimos em detrimento do primeiro. A concepção de escola sofreu algumas transformações que enriqueceram as propostas curriculares, mas as condições reais, objetivas para sua concretização continuam ausentes. Refletindo esta situação a mais de meio século FREINET se faz atual ao dizer que:

Pensou-se que (...) era suficiente uma grande sala retangular ou quadrada, de teto alto (...) para todas as idades, com alguns livros também intercambiáveis. Deixava-se ao professor o cuidado de remediar, com sua engenhosidade, a pobreza material, o desconforto dos locais e de adaptar, de um modo ou de outro, suas técnicas às exigências do meio e à pobreza dos instrumentos de trabalho. Só algumas personalidades da elite, em circunstâncias particularmente favoráveis, conseguiram ter sucesso. Em geral, o fracasso. Os técnicos diriam: fracasso previsto, materialmente certo, conseqüência normal de condições fundamentalmente ilógicas de trabalho (FREINET, 1998a, p.161).

A sociedade e a escola, enquanto estrutura desta sociedade, deveriam responder, ou educar na busca de responder, minimamente, tanto as necessidades e interesses de vida individuais quanto coletivos. E não o fazem a contento.

A Pedagogia Freinet, desafiando-se a contribuir para a transformação desta realidade escolar, baseia-se em três grandes idéias.

A primeira é a educação pelo trabalho: “só o trabalho é realmente formador (...) porque propõe as motivações mais fortes para a aprendizagem (...) porque as aquisições do trabalho é que serão mais úteis na vida social e profissional. (...) “trabalho”, que Freinet se empenha muito em distinguir tanto das tarefas extenuantes quanto das atividades artificiais de diversão” (FREINET, 1998a, p. X).

A segunda é a preocupação em desenvolver ao máximo as possibilidades do indivíduo. “A descoberta da identidade pessoal, sem a qual nenhum indivíduo pode alcançar seu pleno desenvolvimento, exige necessariamente a valorização de suas qualidades pessoais. Daí a diversidade de atividades propostas em sala de aula (...)” (FREINET, 1998a, p. X-XI).

A terceira completa a anterior. É a necessidade de fazer que cada indivíduo sinta que não está só, mas que pertence a uma coletividade (FREINET, 1998a, p. XI).

Na cela de aula esta pedagogia foi adaptada às possibilidades deste espaço. Considerou-se ainda que os estudantes eram jovens e adultos.

Um ponto em que FREINET se aproxima de VIGOTSKI é o de terem pensado e visto na educação pelo trabalho um caminho viável para concretização do processo de aprendizagem. “Numa brochura intitulada *Um mês com as crianças Russas*, Freinet relatará mais tarde as suas impressões sobre as escolas soviéticas que visitou e os contactos que teve com os pedagogos russos” (FREINET, 1978, p. 58). Élise Freinet não menciona se houve alguma comunicação entre os dois.

No capítulo 10 do livro *Psicologia Pedagógica*, VIGOTSKI apresenta “O Esclarecimento Psicológico da Educação pelo Trabalho”. Indica, no desenvolvimento histórico e nas possibilidades psicológicas, três tipos fundamentais de educação pelo trabalho. O primeiro constitui-se na denominada escola profissionalizante manual ou de ofícios, onde o trabalho é objeto de ensino, pois, esta escola tem o objetivo de preparação dos educandos para um determinado tipo de trabalho. Esta educação prioriza a transmissão de hábitos e o conhecimento técnico do ofício, criando técnicos e artesãos. Ela não se distingue de outra educação porque qualquer pedagogia sempre tende a estabelecer um novo sistema de comportamento. As reações da futura atividade são o objetivo do ensino (2003, p.181).

O segundo tipo desta educação é a chamada escola ilustrativa. Nela o trabalho não representa o objetivo do ensino, sendo um meio para estudo de outras disciplinas. Na introdução desta escola não é levado em consideração o valor independente dos procedimentos de trabalho. O fazer não é o mais importante. O papel do trabalho é auxiliar, complementar e subordinado (VIGOTSKI, 2003, p. 181).

A terceira possibilidade da escola e da educação pelo trabalho consiste num critério totalmente novo onde ele é a própria base do processo de educação. “Nessa escola (...) o trabalho não se incorpora como tema de ensino nem como método ou meio de ensino, mas como matéria-prima da educação. De acordo com a feliz expressão de um pedagogo, não só se introduz o trabalho na escola, mas também a escola no trabalho” (VIGOTSKI, 2003, p. 182).

Para VIGOTSKI, são muito interessantes as formas de trabalho que podem ser introduzidas na escola desde que faça parte do seu plano docente e esteja orientada para o trabalho industrial e tecnicamente superior. Deste modo, a educação pelo trabalho possibilita a incorporação do (a) estudante à ciência natural moderna e à vida social contemporânea, âmbitos entre os quais deve estar dividida a influência educativa.

Psicologia pedagógica foi o primeiro livro publicado por VIGOTSKI em 1926. Nele é possível considerar que se tenha um resumo de todo o conhecimento psicológico da década de 1920. Neste período, a concepção deste autor sobre o papel da educação no desenvolvimento cognitivo é diferente da que formulou na década seguinte. O autor propõe “(...) que o professor tem de criar as circunstâncias e as condições ideais mais propícias para que a aprendizagem se realize; porém em última instância, a criança é que deve aprender com suas próprias atividades. De alguma maneira fundamental, as crianças educam-se a si mesmas” (VIGOTSKI, 2003, p. v). Na década de 30,

(...) formulou a noção de que a educação conduzia ao desenvolvimento e introduziu a categoria denominada “zona de desenvolvimento proximal”. O significado essencial dessa categoria é que, de acordo com o nível da criança quando alcança certa meta, em cooperação com adultos ou com pares mais capazes, pode-se prever seu desempenho posterior independente para alcançar essa meta. Tal noção sugere que a atividade conjunta com colegas mais capazes é essencial para o desenvolvimento cognitivo e que as crianças diferem em sua habilidade de tirar partido dessa cooperação (VIGOTSKI, 2003, p. v).

Apesar da distinção destes dois modos de conceber eles são compatíveis. Entretanto, evidencia-se que eles apresentam diferença de ênfase. O dos anos 30 parece dar maior importância à cooperação que o dos anos 20.

Esta concepção de educação e desenvolvimento cognitivo mais cooperativo tem contribuído no trabalho educativo com jovens e adultos no sistema prisional.

Em espaços diferentes, FREINET e VIGOTSKI elaboraram idéias que tem na cooperação uma de suas referências.

Na sua caminhada, cada ser humano passa por níveis de desenvolvimento que transitam das condições menos evoluídas para as mais evoluídas. Níveis intermediários de desenvolvimento potencial, onde não está mais no nível menos evoluído e ainda não chegou à conquista estável do mais evoluído, se intercalam (VIGOTSKY, 1989, p. 147-148).

O exemplo dos demais seres humanos, num processo de interação permanente, estimula e até possibilita o sucesso do desenvolvimento individual. Nos níveis intermediários de desenvolvimento potencial, este exemplo, a interação com ele, e, às vezes, até a contemplação dele e/ou a cooperação com ele, são determinantes no sentido de acontecer o desenvolvimento.

Os ritmos de cada ser, o tempo em que permanecem em cada nível de desenvolvimento, está diretamente ligado ao processo sócio-cultural-educacional vivido por ele.

Em VIGOTSKI, nas implicações educacionais de suas idéias, pode-se considerar que saber é descobrir a significação que as coisas têm para os seres humanos, ainda que possam existir diferenças semânticas e conceituais, e que a constituição do saber no (a) estudante não acontece pelo simples registrar das informações a respeito do mundo, mas pela descoberta da significação destas informações. Sendo isto obra e produção dele (a), na qual pode existir ajuda, mas nunca substituição (PLACCO, 2003, p. 58).

Por certo, muito há que se descobrir, rever, se construir na teoria do conhecimento humano. O que hoje sabemos está baseado em verdades relativas, válidas enquanto novas descobertas ainda não tiverem sido feitas. É função humana buscar e estar aberto a novas descobertas. “Na verdade o inacabamento do ser ou a

sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 2005a, p. 50).

Pensar a educação no processo que esta pesquisa vislumbrou pediu o aprofundamento na concepção de ser humano e de mundo que se buscou concretizar.

VIGOTSKI vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. No livro “Formação Social da Mente” encontra-se:

Uma aplicação particularmente imaginativa desses princípios são as campanhas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire em países do Terceiro Mundo. Paulo Freire adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e cultural de seus alunos, possibilitando a combinação de seus conceitos “espontâneos” (aqueles baseados na prática social) com os conceitos introduzidos pelos professores na situação de instrução (VIGOTSKI, 1989, p. 148).

CELA DE AULA: TEMPO-ESPAÇO DE DIÁLOGO

Chegar à cela de aula propondo e buscando realizar um trabalho educativo escolar onde o processo ensino-aprendizagem aconteça em bases que contribuam para a ressocialização do (a) educando (a) preso (a) como nos propõe a Lei de Execução Penal - LEP, nº. 7210, de 11/07/84, no seu artigo 10º, onde se lê: A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, pede, no mínimo, daqueles que se propõe a fazê-lo, a consciência de que não podem e não devem continuar repetindo a proposta e a busca que até agora vem sendo realizada. Ela, de forma predominantemente excludente, individualista, e inclusive por estas características, pode estar contribuindo para aumentar a população prisional. Esta prática a que Paulo Freire se refere como “bancária”, e que:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem

uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de “pedaços seus” (FREIRE, 2005b, p. 72).

Numa educação assim concebida, aos (às) que ensinam os (as) professores (as), basta uma competência em depositar nos (as) que aprendem os (as) alunos (as), o conteúdo pronto, portanto imutável, inquestionável e a estes, objetos da ação depositária daqueles, cabe a recepção passiva do depósito feito. Para essa concepção de educação, a função será complementada por uma estrutura burocraticamente organizada que, em cada procedimento de planejamento, execução e avaliação, deverá dar conta disso, ajustando homens e mulheres, educados por ela, ao mundo.

Ao contrário, a postura dialógica considera os homens e as mulheres envolvidos na ação educativa como sujeitos, que se abrindo ao mundo e aos outros inauguram com este gesto a relação dialógica, inquieta, curiosa, inconclusa, em permanente movimento na História (FREIRE, 2005a, p. 136).

Esta postura acontece quando estão abertos a ouvir o que o (a) outro (a), interlocutor (a), tem a dizer, o que sente, o que pensa, o que sabe, o que ignora, o que vê como necessário aprender, o que, fruto do diálogo que se estabelece, sentem necessidade de aprenderem juntos e o como podem fazê-lo.

Na cela de aula tal postura dialógica, ganha características específicas, desafiando aos interlocutores, professor (a) e educandos (as), a realizá-la num espaço-tempo, relativamente restrita, onde se exprime falando quem tem o que falar e ouvindo quem se propõe a viver a democratização da palavra.

Convicto praticante da ação-reflexão, enquanto unidade permanente, FREIRE coloca que:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural de incompletude (FREIRE, 2005a, p. 136).

Há alguns condicionantes objetivos na cela de aula quanto à prática do diálogo. As falas que ali se dão têm que, preferencialmente, versar sobre o fazer

pedagógico que ali se realiza. Muitas vezes se depara com outras necessidades de expressão que são consideradas pelo sistema penitenciário como não educativas e que são trazidas pelos (as) estudantes por compreenderem a escola como tempo-espço para fazê-lo inclusive por não dispor de outro. Várias vezes aparecem nos diálogos, por iniciativa dos (as) educandos (as), pedidos de informações sobre questões de saúde, jurídicas e de ordem pessoal.

Os seres humanos inconclusos, inacabados, que assim o são e assim se concebem, sabem que sabem algo e que ignoram algo. O professor que se sabe inacabado tem o que aprender e não tem porque se envergonhar disto. Ao contrário assume com humildade seu conhecimento e sua ignorância relativos e aprende e ensina com o (a) estudante. Considera inerente à natureza humana esta condição de inconclusão em si e no (a) educando (a) (FREIRE, 2005a, p. 136).

O diálogo é o encontro dos seres humanos, mediatizados pela realidade e pelo mundo para pronunciá-los. Esta pronúncia em si é um ato de criação que estando implícito no diálogo é uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos (FREIRE, 2005b, p.91).

Sem um amor profundo ao mundo e aos seres humanos, não há diálogo. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2003, p. 104). Nesta perspectiva, a educação libertadora representa o conjunto de conhecimentos compartilhados entre dois sujeitos pensantes, na busca de significados comuns. Ação que ocorre independentemente da intenção, mas que só pode ser reconhecida como “libertadora” quando percebe o homem social em constante transformação e crescimento e assim se faz atuar. Não omite fatos, não “passa a mão na cabeça”, não “carrega no colo”. Pelo contrário, conscientiza, instrumentaliza, respeita. Cumpre um papel especificamente humano e, para tanto, é necessário que o educador reconheça a natureza humana de seus alunos, suas necessidades, manifestações, sentimentos, além de “saberes específicos” à prática docente e às metodologias que a legitimem. Educação envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo. Para isso precisa ter o conhecimento do mundo e analisá-lo criticamente (VASCONCELOS, 2006. p. 98).

Sendo este trabalho desenvolvido no sistema prisional, fez-se necessário levar em conta, o tipo de instituição em que ele aconteceu. É importante lembrar que em GOFFMAN, (2005, p. 17) no livro *Manicômios, prisões e conventos*, cadeias, penitenciárias são apresentadas ou classificadas como instituições totais, organizadas “para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem estar das pessoas assim isoladas não constitui problema imediato”. Estão incluídos na mesma categoria institucional campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração. Segundo descrição do mesmo autor:

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada, na companhia imediata de um grupo relativamente grande de pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários pois uma atividade leva, em tempo pré-determinado, à seguinte e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 2005, p. 17-18).

Nestas instituições não acontece a substituição do que é trazido pelos internados (as). A grande mudança que ocorre é o afastamento da rotina de vida anterior e a dificuldade para acompanhar alterações sociais externas (GOFFMAN, 2005, p. 23).

Hoje nas penitenciárias, normalmente, os (as) presos (as) assistem televisão, ouvem rádio e, de algum modo, bem ou mal, acompanham as mudanças sociais externas. Entretanto se a permanência do (a) internado (a) é muito longa pode ocorrer o que se chama “desculturamento” ou “destreino”, tornando-o (a) temporariamente incapacitado (a) para o enfrentamento da vida diária (GOFFMAN, 2005, p.23).

Recém chegado à instituição o (a) internado (a) traz consigo uma concepção de si, começando “uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu”. Dá-se a mortificação deste eu de modo sistemático, começando “a passar por algumas mudanças radicais em sua *carreira moral*”, nas crenças que têm de si e dos que lhe são significativos (GOFFMAN, 2005, p. 24).

Segundo GOFFMAN, os processos de mortificação “são relativamente padronizados nas instituições totais” e sua análise pode auxiliar na visão de como “seus membros possam preservar seu eu civil” (2005, p. 24).

Também é importante destacar o caráter binário das instituições totais existente na divisão entre um grande grupo controlado, dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. De modo geral, os primeiros vivem na instituição tendo contato restrito com o mundo de fora; “a equipe dirigente” trabalha num sistema de oito horas diárias “e está integrada ao mundo externo” (No Paraná, nas instituições totais penitenciárias a escala dos agentes de segurança já foi de 24/48 horas e atualmente é de 12/36 horas).

Conforme GOFFMAN, há uma tendência de cada agrupamento “(...) conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes vêem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos”. Também se apresenta como tendência o fato de os membros da equipe dirigente sentirem-se superiores e corretos e de os (as) internados (as) sentirem-se “(...) inferiores, fracos, censuráveis e culpados” (2005, p.18-19).

Uma instituição total assemelha-se a uma escola de boas maneiras mas pouco refinada (GOFFMAN, 2005, p.44).

Rotineiramente as instituições totais parecem funcionar apenas como depósitos, mas na mais das vezes apresentam-se como organizações racionais, planejadas para determinados fins oficiais. Diz-se que buscam oficialmente a reforma dos internados rumo a algo ideal. A equipe dirigente, neste contexto, trabalha com pessoas que são seus objetos e produtos. O controle da qualidade destes objetos e produtos pessoas gera uma burocracia nas instituições totais que registra o percurso, a carreira do (a) internado (a) nelas. A responsabilidade da instituição passa a ser garantir padrões humanitários ao (à) internado (a) em troca de sua liberdade. Nas prisões, por exemplo, é obrigação dos funcionários deterem tentativas de suicídios do (a) prisioneiro (a) e dar-lhe atenção médica integral. Ainda em GOFFMAN encontra-se que é preciso considerar que os internados, em geral, têm status em relação ao mundo externo, sintetizando, tem direitos humanos,

gerando-se obrigações para a instituição quanto ao respeito a estes direitos (2005, p.69-71).

Em nossos dias, especialmente no Brasil, vive-se uma crise no sistema penitenciário. Esta vem tomando um espaço significativo nos meios de comunicação e na opinião pública. Tem acontecido um questionamento de todo o sistema de segurança pública, judiciário, e em especial do penitenciário. Por extensão, quando se procuram causas e soluções para esta situação dá-se a ampliação do leque de razões e encaminhamentos passando por aspectos econômicos, de crescimento da criminalidade, ausência de políticas sociais entre outros. Há posições de defesa tanto de uma rigidez maior quanto de uma busca de soluções alternativas para o encaminhamento desta situação.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Lançar-se a uma pesquisa estando inserido no universo delimitado, como trabalhador da educação, professor, foi requerendo deste pesquisador, especialmente a partir da formação acadêmica mais recente, no curso de mestrado, uma profunda revisão de alguns conceitos sobre os atos de ler, estudar e pesquisar. Considerou-se a possibilidade de unificar, dialeticamente, estes atos colocando-os como um único: o ato de ler-estudar-pesquisar.

Em BRANDÃO, a inserção do pesquisador dentro da situação investigada é denominada pesquisa participante. Particularmente chamada pesquisa-ação, se esta inserção é feita:

(...) como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica destes processos. Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido (BRANDÃO, 2001, p. 26).

A pesquisa-ação demanda a intervenção e favorece a produção do conhecimento e deveria provocar uma consciência crítica do processo de transformação pelos sujeitos envolvidos neste processo para que possam assumir de forma cada vez mais lúcida e autônoma o papel de protagonistas e atores sociais (BRANDÃO, 2001, p. 27).

Definindo-se como objeto de estudo as relações educador - educando (a)-conhecimento no processo aprendizagem-ensino nas celas de aula e tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo apresentou-se como possibilidade de aproximação com aquilo que se desejava conhecer, mais e melhor. Neste caso dava-se a reaproximação, porque distanciamento reflexivo da prática na qual está inserido o professor-pesquisador. Partindo-se desta realidade buscou-se gerar conhecimento sobre ela (MINAYO, 1994, p. 51).

Com o objetivo de compreender a referida relação na Educação de Jovens e Adultos - EJA, Fase I, procurou-se levantar dados que possibilitassem conhecer quem são os (as) educandos (as) de três unidades penitenciárias, bem como a vivência do cotidiano pedagógico do professor autor desta pesquisa.

É importante destacar que a pesquisa envolveu quatro grupos de estudantes, com os (as) quais o professor trabalha, educandos (as) da Fase I da EJA, em três das unidades de um complexo penitenciário estadual do Paraná.

As unidades pesquisadas serão denominadas nesta pesquisa: penitenciárias A, B e C. São todas de regime fechado, com segurança máxima, constituindo-se a população carcerária de presos (as) condenados (as) por crimes hediondos, hoje, com possibilidades de progressão para unidades de regime semi-aberto ou penas alternativas, após o cumprimento de um sexto da pena. Na unidade A encontram-se presos em torno de 1800 homens, na unidade B algo próximo de 800 homens e na unidade C aproximadamente 370 mulheres. Esses números variam com certa frequência devido ao movimento constante de entrada e saída dos (as) detentos (as).

CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A construção do questionário teve como objetivo levantar dados sobre a realidade pesquisada, de forma que possibilitasse saber quem são os sujeitos,

estudantes, como também permitir ao professor-pesquisador conhecer um pouco mais esta realidade, na qual estão envolvidos.

Essa ação teve um caráter político-pedagógico, se constituindo num momento de tomada de consciência de alguns aspectos determinantes da condição de inserção deste (a) estudante, enquanto educando (a) - educador (a) e do professor - pesquisador, enquanto educador - educando no processo ensino-aprendizagem.

. Em cada bloco de questões do questionário formularam-se indagações, que possibilitassem levantar informações para se saber quem são os (as) educandos (as). No bloco inicial, as quatro primeiras questões, levantavam dados pessoais como idade, sexo, estado civil e número de filhos (as). No bloco seguinte, de 05 até 10, procurou-se conhecer a representação de escola na vida dos (as) presos (as) educandos (as). No terceiro bloco, a 11 e 12 investigaram a escola e a aprendizagem frente ao trabalho do professor, na visão dos (as) estudantes. Nas 13 e 14 averiguaram-se as relações pessoais e interpessoais enfocando-se os significados da vida e do (a) outro (a) na sua vida. Nas questões finais, 15 e 16, buscou-se identificar o olhar desses sujeitos sobre o vivido no percurso cubículo à cela de aula, e o significado do trabalho na vida e no espaço prisional.

Em função das condições de tempo e espaço disponíveis para aplicação do questionário, na formulação das questões buscou-se a maior objetividade possível. Entretanto, como não se pode pensar em objetividade sem subjetividade (FREIRE, 2005b, p.41), considerou-se que os (as) educandos (as) poderiam expressar suas respostas com falas diferentes das alternativas colocadas e as manifestações prontamente seriam registradas, com objetivo de complementar e enriquecer a pesquisa.

TESTAGEM

Foi construído um questionário piloto a partir das hipóteses que se tinha sobre as celas de aula, enquanto espaços de ensino-aprendizagem, na relação professor - educando (a) - conhecimento. Essas hipóteses tinham base no dia-a-dia vivenciado, observado e refletido pelo pesquisador enquanto trabalhador da educação, professor atuante nos locais e nos grupos escolhidos para a pesquisa. No universo composto pelas três unidades penais escolhidas, com aproximadamente 80 educandos (as),

com os (as) quais o pesquisador atua como professor, trabalhou-se com 06 distintos (as), isto é, não pertencentes aos 80, na etapa de testagem. Buscava-se sentir as possibilidades e os limites para se concretizar a pesquisa neste espaço. Como lidar com as questões de segurança, extremamente valorizadas no espaço prisional destas unidades de segurança máxima? Como as questões propostas atingiam ou não ao que se propunha? Quanto tempo seria necessário para a aplicação do questionário? Eram estas as indagações que se queria, de alguma maneira, responder.

O trabalho de construção do questionário, realizado em parceria com a orientadora, foi um momento de diálogo entre a academia e a realidade no sentido de se construírem pontes de interação entre o objeto de pesquisa e os pesquisadores, mediados pelo conhecimento existente nesta área. Foram produzidas várias versões do questionário até a chegada à versão para a testagem.

Para se poder adentrar aos espaços de pesquisa passaram-se, mais ou menos, quarenta e cinco dias entre o encaminhamento do documento oficial pedindo autorização para aplicação e a aplicação propriamente dita.

A partir da aplicação do questionário para a testagem e posterior análise, foram efetuadas alterações em algumas questões, sendo elas reformuladas. Duas, das 18 questões inicialmente formuladas, foram desconsideradas para este momento, pois ampliavam em demasia a pesquisa em aspectos que oportunamente poderão ser levantados.

Embora as questões apresentassem uma forma aparentemente fechada, permitiam uma abertura, o que foi acatado, sendo anotadas as falas dos (as) envolvidos (as), e submetendo estas anotações à aprovação deles (as). Houve inclusive acréscimo de alternativas em algumas questões, também fruto da interação entre o pesquisador e os entrevistados (a), mediados pelas questões.

A partir desta testagem a amostra tomada na pesquisa foi de 20 educandos (as), 10 homens e 10 mulheres, em torno de 25% do universo de 80 estudantes, sendo seis homens da unidade A, quatro homens da unidade B e dez mulheres da unidade C. Estar inserido no espaço da pesquisa por um lado possibilitou um conhecimento maior do campo de trabalho e um aprofundamento na investigação, o que exigiu um cuidado de uma definição mais clara possível do objeto de pesquisa e do que já existe sobre este objeto na produção científica disponível.

CAPÍTULO I

UM OLHAR ATENCIOSO PARA TRAÇAR O PERFIL

1.1 OBSERVAÇÕES COTIDIANAS

O fato de estar convivendo com os (as) educandos (as) no dia a dia da escola possibilitava ao professor-pesquisador um olhar mais atento sobre aspectos das histórias de vida deles que apareciam nas suas produções textuais. Nos diversos momentos da convivência, nas suas expressões, na forma de encarar a vida, a escola, a prisão, a si próprios (as) e aos (às) outros (as) davam-se a conhecer. Considerou-se possível, enquanto pesquisa-ação, ter como referência complementar o fruto desta observação cotidiana.

Manifestavam como expectativa de vida mais marcante a liberdade e na seqüência coisas ligadas a ela: o recebimento de visitas (uma vez por semana, no dia de visita, no máximo três vezes ao mês); o trabalho nos setores (cada três dias trabalhados reduz um dia da pena); a escola (cada dezoito horas de freqüência à escola reduz um dia da pena, a partir da conclusão do curso); a alimentação e a atividade física; e na penitenciária C, participação em cursos profissionalizantes.

Quanto ao trabalho educativo escolar que vivenciaram tinham de início, como referencial de avaliação a quantidade de trabalho, sendo comum avaliarem a qualidade do mesmo pelo número de atividades propostas e vivenciadas, pela quantidade de páginas do caderno que foram utilizadas, pelo número de vezes em que o quadro-de-giz foi preenchido e por atividades formais de escrita e de cálculo.

Costumavam, em sua grande maioria, ser muito respeitosos (as) com os (as) professores (as).

Segundo a descrição dos presos nas horas em que estão recolhidos aos cubículos (“x”, ou “xadrez”, ou “barraco” como eles (as) os chamam), na penitenciária A e na penitenciária B, convivem num espaço de, mais ou menos, seis metros quadrados, com outros cinco companheiros, dormem em beliches de três camas superpostas, um de cada lado, sobrando um pequeno corredor entre os beliches. Os beliches são de concreto, construídos na parede. Dispõem de colchão,

travesseiro, lençol e cobertor. Em cada cubículo há um chuveiro e uma privada, sem portas, onde fazem suas necessidades fisiológicas. Na penitenciária C, os beliches são de ferro e em número de três por cubículo. Há um tanque para lavagem de roupas e que, segundo as presas, algumas vezes é usado para higiene pessoal e privada. Os banheiros são coletivos e externos aos cubículos.

Nas três unidades, os (as) presos (as) podem ter no cubículo, um aparelho de televisão, um rádio, quando um (a) preso (a) dispuser de um. Nas penitenciárias B e C cada preso (a) tem dois uniformes para uso pessoal. Normalmente uma vez por mês lhe é fornecido material de higiene: creme dental, papel higiênico e sabonete. As mulheres recebem um pacote com dez absorventes higiênicos.

As refeições são padronizadas e em número de três por dia.

Cada unidade penitenciária oferece uma infra-estrutura com setores jurídico, pedagógico, de saúde, de serviço social e psicológico. Na unidade C existe a creche para as crianças, filhos (as) de presas que optarem por tê-los (as) consigo. Durante o dia as mães cuidam delas. Durante a noite ficam na companhia das mães somente as crianças de colo. Os (as) filhos (as) podem ficar com as mães de zero a sete anos.

Na penitenciária C as presas podem ir à biblioteca, uma vez por semana e emprestar livros do acervo. Na penitenciária B já houve possibilidade de os presos levarem material, livros e revistas para os cubículos. Hoje isto não está sendo possível devido a problemas criados por alguns presos com este material.

Na unidade C as presas podem participar de um sistema de compras que são feitas por um setor segundo a disponibilidade de recursos da presa e segundo um limite quanto ao tipo e quantidade das compras.

A grande maioria deles (as) passa os dias no cubículo assistindo televisão e ouvindo rádio, saindo deste recinto apenas 1 hora por dia no pátio tomando sol, convivendo ao ar livre, praticando esportes (futebol, vôlei, basquete), quando as condições climáticas permitem. Outras saídas são para o recebimento da(s) visitas de duas a três vezes no mês, ou ainda para encaminhamentos jurídicos, sociais (comunicação com familiares) e de saúde (médico (a), dentista, enfermeiro (a), psicólogo (a)). Vale ressaltar que os cubículos comportam normalmente, na unidade

A, até 05 presos (as), na unidade B até 06 e na unidade C até 03. Alguns trabalham nos setores desenvolvendo atividades de cozinheiro (a), cabeleireiro (a), lavanderia, limpeza, manicuro e pedicuro (estas duas últimas atividades na unidade C), confecção de bonés e guarda-pós, grampos de roupa, polimento de peças de artesanato em pedra sabão e costuras de bola de futebol.

1.2 PERFIL DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DAS PENITENCIÁRIAS

Por estar bastante familiarizado com a vivência da rotina diária enquanto trabalhador da educação no espaço estudado correu-se o risco de desconsiderar algum significado presente nos dados. Buscou-se um rigor de análise para a superação desta situação. Isto contribuiu para o afastamento maior, enquanto pesquisador, ampliando as possibilidades de uma análise mais desveladora daquela realidade observada.

A articulação dos dados concretos surgida na leitura dos mesmos com os conhecimentos mais amplos e mais abstratos da realidade evitou um distanciamento entre a fundamentação teórica e os dados produzidos, frente a uma fundamentação teórica que fornecesse sustentação à criticidade.

Ao trabalhar com os dados procurou-se ter o cuidado de não forçar a leitura destes no sentido de que respondessem mais às nossas expectativas e ansiedades do que realmente fosse possível. As respostas que se buscava podiam ou não estar neles, o que poderia levar a uma leitura muito simplista, conseqüentemente empobreceria a pesquisa pela ilusão do pesquisador.

QUADRO 1 - PERFIL DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DAS PENITENCIÁRIAS

LOCAIS	FAIXAS DE IDADES	Nº.	ESTADO CIVIL					NÚMERO DE FILHOS					
			a	b	c	d	e	1	2	3	4	5	6
A*	18-27	2	1				1			1			
	28-37	4	2				2			1	1		
	38-47												
	48-57												
	58 OU +												
B*	18-27	1	1										
	28-37	2	1				1	1	1				
	38-47								1				
	48-57	1					1						
	58 OU +												
C**	18-27	4	2				2		2		1		
	28-37	3				1	2				2		1
	38-47	2	1	1					2				
	48-57	1	1									1	
	58 ou +												

NOTAS: (*) PENITENCIÁRIAS MASCULINAS; (**) PENITENCIÁRIA FEMININA
(a) solteiro; (b) casado; (c) viúvo; (d) separado; (e) amasiado.

Na amostragem de pesquisa escolhida para aplicação do questionário trabalhou-se com dez indivíduos de cada sexo, tendo-se da unidade penitenciária A seis do total de 24 educandos pesquisados, da unidade penitenciária B quatro de 16 e da unidade C dez de 40. São mulheres e homens condenados (as) ou não (no caso das mulheres, há algumas sem condenação) pela justiça por crimes hediondos.

Os dados mostram predominância nas faixas etárias mais jovens. Dos (as) envolvidos (as) 16 encontram-se com idades situadas entre 18 e 37 anos, setes estão na faixa etária de 18 e 27 anos, nove na de 28 e 37 anos, dois entre 38 e 47 anos e um homem e uma mulher entre 48 e 57 anos.

Verificou-se, quanto ao estado civil, que dos (as) 20 envolvidos (as) nove são solteiros (as), uma é casada, uma é separada e nove amasiados (as).

Em relação ao número de filhos (as), cinco não tem, um tem um (a), seis tem dois (uas), dois tem três, quatro tem quatro, uma tem cinco e uma tem 06 filhos (as).

Fazendo-se uma tessitura entre os dados de faixa etária, número de filhos e estado civil, conforme quadro 1, constata-se que seis pais ou mães são solteiros (as).

Temos uma população bastante jovem nas penitenciárias. As causas desta situação estão ligadas ao modelo econômico concentrador de renda, consumista e

excludente da grande maioria da população, à presença da droga na vida dos jovens, à ausência de políticas sociais voltadas para esta faixa etária e ao crescimento do crime organizado.

Num estudo feito na USP, campus de Ribeirão Preto constatou-se um aumento, no Brasil de delitos praticados por adolescentes. Verificou-se um grande salto da criminalidade entre 1980 e 1990, mantendo-se, desde então em níveis elevados. Nele verificou-se ainda que as “soluções” adotadas são as repressões, da parte do poder público, e a busca de profissionalização vinda de organizações não-governamentais. Uma parte destes adolescentes provavelmente estenderá a prática de crimes pela vida adulta (GIANNELLA; BARBOZA, 2006, p. 20-24).

Verifica-se quanto ao estado civil, à geração dos filhos e à constituição de família, que nove pais e mães são solteiros (as). De todos (as) envolvidos (as) uma é casada e nove são amasiados (as).

CAPÍTULO II

A ESCOLA NA VIDA DOS (AS) EDUCANDOS (AS) PRESIDÁRIOS (AS)

2.1 A ESCOLA ANTES E APÓS O INGRESSO NA PENITENCIÁRIA

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Título II, são princípios da educação nacional: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática no ensino público; garantia de padrão de qualidade; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB 9394/96). Na escola pública o atendimento a estas condições é precário.

Nesta pesquisa foram trabalhadas questões que procuravam sondar, inicialmente o histórico de freqüência e não freqüência à escola dos (as) educandos (as) presidiários (as) pesquisados (as), o grau de escolaridade atingido antes e depois do ingresso na penitenciária, e em seguida as concepções, representações sobre a escola e seu quefazer, sua práxis.

QUADRO 2 - SITUAÇÃO ESCOLAR DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DAS PENITENCIÁRIAS A, B e C

	FREQÜÊNCIA À ESCOLA QUANDO DO INGRESSO	TEMPO FORA DA ESCOLA ANTES DO INGRESSO (ANOS)						GRAU DE ESCOLARIDADE ANTES DO INGRESSO			GRAU DE ESCOLARIDADE EM AQUISIÇÃO APÓS O INGRESSO		
		1	2	3	4	5	6	a	b	c	a	b	c
A	SIM												
	NÃO	6					6		6				6
B	SIM												
	NÃO	4					4		3	1			4
C	SIM	1								1			1
	NÃO	9				2	7	2	6	1			9

NOTA: (1) MENOS DE 1; (2) 1; (3) MAIS DE 1; (4) MAIS DE 2 E MENOS DE 5; (5) MAIS DE 5 E MENOS DE 10; (6) MAIS DE 10; (a) ALFABETIZAÇÃO (b) 1ª A 4ª INCOMPLETA (c) 1ª A 4ª COMPLETA

A explicação pessoal para o tempo fora da escola antes do ingresso, por um detento, que além de responder ao questionário, fez questão de particularizar sua resposta, foi:

B – “matriculei-me, mas como só tinha mulher fiquei envergonhado”.

Os (As) educandos (as) apontaram nas falas a pouca freqüência à escola fora do sistema penitenciário, devido à necessidade de contribuírem, com o seu trabalho, no sustento familiar. Em outras situações, não tão freqüentes, os motivos citados foram a inexistência de escola nas proximidades de casa (os de zona rural em especial) e dificuldades de acompanhamento do processo de aprendizagem.

Todos (as) tiveram alguma experiência escolar na modalidade regular ou de EJA antes do ingresso na penitenciária. Os níveis de escolaridade colocados no questionário foram: alfabetização, 1ª a 4ª série incompleta e 1ª a 4ª série completa. Do total pesquisado dois só estudaram até a alfabetização, 15 entre 1ª e 4ª série sem completá-la e três concluíram até a 4ª série, mas se propuseram a refazer esse ciclo de estudo dentro do presídio, dois por não dispor de documentação comprobatória e um para lembrar conteúdos estudados, com a explicação dos motivos de esquecimento o uso de droga.

Quando do ingresso na Instituição prisional 19 não freqüentavam a escola e uma, embora freqüentasse o fazia de forma irregular deixando de comparecer por preguiça ou para atender outro compromisso.

A maioria absoluta não freqüentava a escola, quando do ingresso no sistema penitenciário, sendo que duas haviam deixado de fazê-lo há mais de cinco e menos de dez anos e 17 há mais de 10 anos. Vale ressaltar que um desta maioria, muito embora tenha feito matrícula, apenas tentou iniciar os estudos, mas a convivência num grupo formado somente de estudantes do sexo oposto inibiu a participação efetiva, provocando a desistência, segundo a fala do envolvido.

A quase totalidade destes (as) pesquisados (as) esteve excluída da escola na última década. Considerando-se a faixa etária predominantemente mais jovem e as demais causas apontadas para este afastamento no Quadro 3, um atendimento reparador da não escolarização, especialmente dentro do sistema prisional, desafia a escola a fazê-lo.

2.2 MOTIVOS DE NÃO CONTINUIDADE DE ESTUDOS

A análise dos motivos que levaram à interrupção dos estudos, contribuiu para a compreensão do papel que a instituição escolar tem ou não exercido na vida da população prisional, antes de estarem nesta condição.

Pode ajudar também no entendimento de quais aspectos sociais externos à escola devem ser considerados ao se pensar o que é necessário a um projeto de educação integrada ao atendimento de outras necessidades básicas.

QUADRO 3 – MOTIVOS DA NÃO CONTINUIDADE AO PROCESSO DE ESTUDO ANTES DO INGRESSO NA PENITENCIÁRIA

MOTIVOS DA NÃO CONTINUIDADE	A	B	C
QUANDO JOVEM AJUDAR NO SUSTENTO DA FAMÍLIA	4	4	4
ESCOLA MUITO DISTANTE DE CASA	3	2	3
IMPEDIMENTO DO PAI		1	1
IMPEDIMENTO DA MÃE			
IMPEDIMENTO DO (A) CÔNJUGE		1	
A NECESSIDADE DE ATENDER OS (AS) FILHOS (AS)		2	1
GRAVIDEZ			
PROBLEMAS DE SAÚDE			1
NECESSIDADE DO CERTIFICADO DE CONCLUSÃO EM TEMPO MENOR		3	1
EXPULSÃO DA ESCOLA POR INDISCIPLINA	4	1	
REPROVAÇÕES SUCESSIVAS	5	3	2
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	6	3	2
DISCRIMINAÇÃO PELO GRUPO DE COLEGAS DE TURMA	1	2	1
DISCRIMINAÇÃO PELO GRUPO DE OUTROS (AS) COLEGAS			
DISCRIMINAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)			
DISCRIMINAÇÃO DO (A) FUNCIONÁRIO (A) DA ESCOLA			
DISCRIMINAÇÃO DA COMUNIDADE			
OUTROS	4	1	6

Falas espontâneas complementaram a questão a eles (as) apresentada. Os motivos foram reunidos por categorias e a frente do mesmo, foi identificada a Unidade da qual o (a) respondente é interno (a). Os motivos citados foram:

QUANDO JOVEM AJUDAR NO SUSTENTO DA FAMÍLIA

- “trabalhava na roça”; “pai faleceu e ficou arrimo de família”.

ESCOLA MUITO DISTANTE DE CASA

A - “escola oito quilômetros de casa”.

B - “escola a seis quilômetros de casa”; “escola a cinco quilômetros de casa”.

IMPEDIMENTO DO PAI

C - “da família de criação”.

PROBLEMAS DE SAÚDE

C - “na família. Veio para o centro da cidade vender agulha”.

EXPULSÃO DA ESCOLA

A - “fui expulso porque quebrei o braço do colega”.

B - “fui expulso duas vezes”; “por briga e rebeldia”.

REPROVAÇÕES SUCESSIVAS

B - “repeti duas vezes”; “repeti três vezes”.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A - “aprendo rápido, mas esqueço rápido”; “brigava na escola”; “quase expulso”; “dificuldade de escrever e juntar as palavras”; “reprovei duas vezes”; “difícil aprendizagem”.

B - “pouca dificuldade”.

C - “medo da professora”.

DISCRIMINAÇÃO PELO GRUPO DE COLEGAS DA TURMA

B - “pela pobreza”; “pela cor (negro, macaco)”.

C - “discriminação de cor”.

OUTROS MOTIVOS

A - “não havia interesse”; “hoje sinto falta”; “preguiça”; “pouca vontade de estudar”; “fazia bagunça”; “isolamento por opção”.

B - “mudança de cidade e necessidade de trabalhar”.

C - “namoro e gravidez”; “falta de oferta de escola (só até terceiro ano)”; “morte da avó que ajudava a ir à escola”; “não me interessei depois que a família não deixou”; “não quis mais estudar”; “não quis mais estudar”.

Foram elencados 18 motivos da não continuidade no processo de estudo, antes do ingresso na penitenciária, os quais poderiam ser assinalados simultaneamente. Observou-se que 12 dos (as) estudantes envolvidos (as), quando jovens ajudavam no sustento da família, o que ocasionava não continuidade. Um dos sujeitos trabalhava na roça e outro ficou como arrimo de família com o falecimento do pai.

A distância da casa à escola foi apontada como motivo por oito estudantes, sendo que essa distância variava de cinco a oito quilômetros. Somente dois

apontaram como motivo o impedimento do pai e um apontou impedimento por parte do cônjuge. A necessidade de atender aos filhos teve um índice de três e um apontou problema de saúde na família, necessitando ir para a região central da cidade onde morava para vender agulha. Foi observado que quatro apresentaram como motivo a necessidade de certificado de conclusão em tempo menor, um dos quais por ter vivido um processo de repetência de ano. Cinco foram expulsos da escola por indisciplina, sendo um expulso por quebrar o braço do colega e o outro expulso duas vezes por briga e rebeldia. As reprovações sucessivas motivaram a não continuidade para dez dos (as) educandos (as). Aconteceram casos de reprovação consecutiva, por duas vezes e/ou três vezes. Dificuldade de aprendizagem foi apontada por 13 dos envolvidos como motivo da não continuidade dos estudos, tendo como causas citadas: aprendizagem rápida e esquecimento rápido, a indisciplina com briga e quase expulsão, a reprovação por duas vezes, a dificuldade de escrever e juntar as palavras e a difícil aprendizagem, pouca dificuldade e o medo da professora.

A discriminação foi apontada como motivo de não continuar estudando por quatro dos pesquisados, sendo um devido à pobreza, dois pela cor e um deles foi chamado de negro/ macaco.

Um olhar um pouco mais crítico sobre as respostas dadas nos possibilita verificar que causas econômicas, decorrentes dos modelos concentradores e excludentes, predominantes ao longo da história em nosso país, tiveram repercussão direta no impedimento à continuidade do processo de escolarização.

Fruto do mesmo modelo econômico acima referido a oferta de estrutura escolar em distância acessível, apontada por mais da metade dos (as) pesquisados (as), tem merecido atenção do poder público, pelo menos na oferta de transporte e enquanto não se amplia a rede escolar para o atendimento da demanda real existente.

As questões de ordem político-pedagógica, apontadas por metade dos (as) pesquisados (as), e de grande interesse para esta pesquisa, mostram que, em especial com este grupo que as indicou, a escola não foi competente.

Cabe ressaltar que as falas complementares feitas, inclusive na categoria outros motivos, reforçam esta análise.

Outro aspecto que chama a atenção é a predominância masculina no apontamento destas categorias político-pedagógicas como motivadoras da não continuidade na escolarização.

2.3 COMO O (A) PRESIDIÁRIO (A) VÊ A ESCOLA

Os (As) educandos (as) manifestaram a vontade de estudar por diversos motivos: necessidade de conhecer, de aprender, de saber para lidar com as situações de vida que se apresentam; a possibilidade de contagem do tempo de trabalho educativo escolar para a remissão da pena, a necessidade de reconstrução de sua história pessoal, de sua auto-imagem, notadamente marcada pela presença da criminalidade e a ocupação do tempo ocioso.

É possível acrescentar que, para alguns, a escola tem caráter terapêutico de sobrevivência, constituindo-se o professor na visita que não recebem por estar longe de seus familiares, inclusive geograficamente.

QUADRO 4 – O LUGAR DA ESCOLA NA VIDA DE UMA PESSOA

A ESCOLA É LUGAR DE	A	B	C
APRENDER A LER E ESCREVER	6	4	10
CONHECER UM MUNDO NÃO CONHECIDO	6	4	10
ENCONTRO COM AS PESSOAS	6	4	10
TROCA DE INFORMAÇÕES OU IDÉIAS	6	4	9
ESFRIAR A CABEÇA	6	4	9
VIVER COM PRAZER	6	4	9
FAZER AMIZADE	6	4	9
ESTUDAR NOS LIVROS	6	4	10
COPIAR AS LIÇÕES DO PROFESSOR	6	4	10
SER CONSIDERADO (A) GENTE COMO OUTROS (AS)	6	4	10
FALAR E SER OUVIDO COM RESPEITO	6	4	10
ACREDITAR NAS PESSOAS, PRINCIPALMENTE NO PROFESSOR	6	4	10
OUTROS MOTIVOS E VIVÊNCIAS	2	3	6

Houve algumas falas espontâneas, complementares à questão acima citada. Elas foram reunidas por categorias e por unidade prisional:

ENCONTRO COM AS PESSOAS

C - “e se desenvolver”.

TROCA DE INFORMAÇÕES OU IDÉIAS

B - “sobre estudo”.

C - “não é de trocar informações, pois tem que prestar atenção”.

ESFRIAR A CABEÇA

A - “refletir e pensar”; “depende da matéria” (duas citações).

B - “ajuda muito”; “fica melhor”.

C - “não muito, mas também. Para aprender esquenta a cabeça”; “para mim esquenta a cabeça (trauma pela condenação)”; “passa mais rápido o tempo da cadeia”.

VIVER COM PRAZER

A - “porque está fazendo coisa para seu benefício”.

SER CONSIDERADO (A) GENTE COMO OUTROS (AS)

A - “até mais que gente, humano”.

OUTROS MOTIVOS E VIVÊNCIAS

A - “sem a escola não se é ninguém”; “é cultura”; “a escola deveria ser o lugar de dar boa educação, hábito e maneiras”; “informática e computador e um meio de vida mais digno”; “música e artesanato”; “oração e agradecimento a Deus”.

B - “lugar de ir para frente e aprender”; “fazer desenhos e estudar nas apostilas”; “estudar música”; “abrir a mente”; “aprender mais”.

C - “respeito pelo outro”; “mais estudo, mais informação”; “acalmar quando estamos com raiva”; “a ler, escrever e calcular quando tem uma compra”; “canto e instrumento musical”; “é tudo para um ser humano”.

Quando questionados sobre a visão da escola na vida de uma pessoa, todos os envolvidos colocaram que é o lugar de aprender a ler e escrever, e também o lugar de conhecer um mundo não conhecido, de encontro com as pessoas e de “se desenvolver”.

Manifestaram representação bastante formal de ensino-aprendizagem, como: quanto mais se copia, quanto mais se enche o quadro de textos para serem copiados, e o caderno de cópias, mais “qualidade” tem o trabalho, mais se aprende, melhor é o professor.

A escola enquanto um local de troca de informações ou idéias foi apontado por 19 estudantes da amostra pesquisada. Uma delas coloca que esta ação tem que versar “sobre estudo”.

Também para 19 dos (as) pesquisados (as), a escola é um lugar de esfriar a cabeça tendo alguns (mas) educandos (as) que acrescentaram: “a escola ajuda muito e fica melhor a vida prisional”; “além de esfriar a cabeça, refletir, pensar”; para

dois deles, “depende da matéria”; para uma das alunas “não muito. Mais trabalho. Para aprender esquentar a cabeça”. Para outra “passa mais rápido o tempo da cadeia”. Apenas uma diz que a escola “esquentar a cabeça devido a um trauma pela condenação”.

Igualmente 19 manifestaram que a escola é lugar de viver com prazer, ressaltando um dos estudantes no seu comentário que é “por que está fazendo coisa para seu benefício”. Apenas uma educanda não vê a escola na vida de uma pessoa como lugar de viver com prazer.

Da mesma forma 19 educandos (as) têm a escola como lugar de fazer amizade e uma não a vê assim.

A totalidade dos (as) estudantes envolvidos (as) entende a escola como lugar de estudar nos livros, de copiar as lições do professor e de ser considerado gente como outros (as) frisando um deles “até mais tratado como gente, mais humano”.

Dois alunos comentam que a escola “é cultura”, “lugar de ir para frente, aprender”.

Também a totalidade crê na escola como lugar de falar e ser ouvido (a) com respeito, de acreditar nas pessoas, principalmente no professor, reforçando um dos alunos com seu comentário que “é um lugar certo para isto” e outro que “é necessário acreditar no professor, pois ele ensina”.

Abrindo-se mais ainda para a expectativa dos (as) estudantes disseram que a escola “deveria ser o lugar de dar boa educação, hábitos e maneira”, segundo um deles, de “informática, computador e um meio de vida mais digno”, conforme outro, “música, artesanato, oração e agradecimento a Deus”, para um terceiro. De “fazer desenhos e estudar nas apostilas” para mais um deles, de “estudar música”, para outro, “de abrir a mente, aprender mais”, para um último. Para as educandas “de respeito pela outra”, “de mais estudo, mais informação”, “de acalmar quando estamos com raiva. De ler, escrever e calcular quando tem uma compra”, “de aprender canto e instrumento musical”, “é tudo para um ser humano”.

Tomando-se por base a freqüência do apontamento destas categorias pela quase totalidade dos (as) entrevistados (as), à exceção da categoria outros motivos, é possível entender que têm uma compreensão da escola como um espaço de vida mais amplo do que o da tradicional. É preciso considerar que tiveram uma vivência

de escolarização reduzida quanto ao tempo, fora do sistema penitenciário, mas deixam claras suas expectativas do que ela deveria ter-lhes oportunizado.

Nos comentários espontâneos que fizeram complementando as respostas, em geral manifestam características que só uma educação libertadora e que visasse formar um novo homem e uma nova mulher, num outro mundo possível, atenderiam.

Raras foram as falas (apenas duas) que apontaram para uma escola rígida e conservadora.

2.4 O OLHAR DO (A) EDUCANDO (A) PRESIDIÁRIO (A) SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.

Almejar a concretização de um trabalho educativo escolar como este se propunha, libertador, carecia do levantamento da representação que os (as) estudantes tinham do trabalho do (a) professor (a).

Manifestando as compreensões vigotskiana e freireana do processo de aprendizagem na perspectiva que esta prática pedagógica se propôs, era fundamental refletir sobre o papel do professor neste processo.

QUADRO 5 – VISÃO DA AÇÃO DO TRABALHO DO (A) PROFESSOR (A) NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O TRABALHO DO PROFESSOR (A) É UMA AÇÃO	A	B	C
DISPENSÁVEL			
IMPORTANTE	6	4	10
QUE PODE AJUDAR QUANDO PROPÕE SITUAÇÕES NECESSÁRIAS DE APRENDIZAGEM	6	4	10
QUE DEVE UTILIZAR RECURSOS QUE TORNAM O QUE SE ESTUDA INTERESSANTE	6	4	10
QUE ORGANIZA E PROPÕE VÁRIOS TIPOS DE ATIVIDADES	6	4	10
QUE POSSIBILITA AO (À) ALUNO (A) MOSTRAR O QUE PRECISA APRENDER	6	4	10
INDISPENSÁVEL	6	4	10

Houve falas espontâneas, complementares a resposta apontada, e que foram categorizadas e agrupadas por unidade penitenciária:

IMPORTANTE

A - “muito importante”; “senão não aprende”; “sem o professor não há aprendizagem, com certeza”; “completamente”; “com certeza”; “bastante”; “sem dúvida”.

QUE POSSIBILITA AO (À) ALUNO (A) MOSTRAR O QUE PRECISA APRENDER

A - “olha e enxerga o que o aluno precisa aprender”.

Os (as) educandos (as) presidiários (as) em situação de aprendizagem falando sobre o trabalho do professor, na totalidade, afirmam ser “muito importante”, sendo que também consideram que sem o professor não há aprendizagem.

Dizem também que este trabalho pode ajudar “completamente” quando propõe situações necessárias de aprendizagem. E, ainda deve utilizar recursos que tornam o estudo interessante. Este trabalho é uma ação que organiza bastante e propõe vários tipos de atividades. Sendo uma ação que possibilita ao (a) aluno (a) “mostrar o que precisa aprender”, “olha e enxerga o que o aluno precisa aprender”. Afirmam ser a ação do professor um trabalho indispensável.

Observa-se que os (as) estudantes responderam de forma bastante homogênea e com poucos comentários em relação às alternativas apresentadas, diferente do ocorrido nas demais questões. Acredita-se que isto possa ser decorrência do fato de o pesquisador estar questionando sobre a ação dele mesmo, enquanto professor dos (as) envolvidos (as), o que pode tê-los (as) de algum modo constrangido.

Feita esta ressalva é possível considerar que em suas resposta os (as) educandos (as) manifestaram a expectativa de que em sua ação o professor seja cooperativo, atendendo às necessidades de aprendizagem deles (as).

Deixaram claro que para eles, o (a) educador (a) deve se utilizar daquilo que possa tornar o conteúdo do estudo interessante.

O trabalho educativo escolar, no que depender da ação do (a) professor (a), precisa ser diversificado, quanto ao tipo de atividades propostas.

Quanto às necessidades de aprendizagem dos (as) estudantes a ação do professor (a) deve possibilitar a estes (as) a demonstração do que já aprenderam e do que ainda precisam aprender.

2.5 A APRENDIZAGEM DO (A) EDUCANDO (A) PRESIDÁRIO (A).

Em se tratando de jovens e adultos, foi importante que se tivesse, o mais claro possível, a compreensão a que chegaram os (as) educandos (as), do processo aprendizagem - ensino, principalmente quando proposto cooperativo, como este.

QUADRO 6 – QUANDO O ALUNO APRENDE

O ALUNO APRENDE QUANDO	A	B	C
É INTELIGENTE	2	1	9
O PROFESSOR É BOM	5	3	8
AS CONDIÇÕES SÃO DADAS PARA APRENDER	6	3	10
ELE SE ESFORÇA PARA ISTO	6	3	10
VÁRIAS COISAS CONTRIBUEM	6	3	10
ESTÁ PRONTO PARA APRENDER	3	3	7
ESTUDA O QUE É PRECISO APRENDER	6	3	10
ALÉM DE ESTUDAR ENCONTRA A AJUDA DE ALGUÉM	6	3	10
TEM BONS LIVROS À DISPOSIÇÃO	6	3	10
VIVE VÁRIAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	6	3	10

Houve falas espontâneas, complementares à resposta apontada. Estas falas foram categorizadas e agrupadas por unidade penal:

É INTELIGENTE

A - “um pouco sim”.

B - “só de pensar em ir para a escola ele já está sendo inteligente”; “não precisa ser inteligente”.

C - “não tem nada haver, ninguém nasceu sabendo”; “inteligência a pessoa adquire na escola”; “tem uns que tem mais dificuldade”.

O PROFESSOR É BOM

A - “não tem professor ruim”; “e vai dele prestar atenção”.

AS CONDIÇÕES SÃO DADAS PARA APRENDER

A - “influi muito”; “bastante”.

ELE SE ESFORÇA PARA ISTO

A - “esforço é muito bom e cooperativo”; “sem esforço aprende pouco”.

B - “se não se esforçar não aprende”.

C - “com certeza na vida tudo se aprende com esforço”.

VÁRIAS COISAS CONTRIBUEM

- A -“entra para aprender e ficar pronto”. (FREIRE, 2005a, p. 55).
- C -“se ele for esperto”.

ESTÁ PRONTO PARA APRENDER

- A -“quando ele se conhece, está pronto. Basta ensinar. Se ensinar errado vai aprender errado. Se for certo aprende certo”; “a partir da hora que ele começa entender o que ele tem de aprender”; “tem que determinar na cabeça senão não aprende”.
- B -“com espírito preparado para aprender”.
- C -“não existe isso de estar pronto”; “sempre está pronto”; “estar preparado”.

ALÉM DE ESTUDAR ENCONTRA A AJUDA DE ALGUÉM

- A - “com a ajuda de alguém aprende bem mais”; “mais rápido ainda”.
- C - “quando tem ajuda de alguém fica mais fácil”.

TEM BONS LIVROS À DISPOSIÇÃO

- A - “aprende mais e fica mais atualizado”.
- B - “são indispensáveis”.
- C - “livros são necessários”; “aprende muito mais ainda”.

VIVE VÁRIAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

- C - “com filmes, tudo”; “já esperta mais ainda”.

OUTRA

- A - “boa vontade”.

A condição para a aprendizagem, segundo o olhar do (a) educando (a), “é ser inteligente”, o que afirmam dez dos envolvidos. Na voz dos que complementaram a resposta, aparecem as falas “só de pensar em ir para a escola já está sendo inteligente”, “tem uns que tem mais dificuldade”. Contradizendo esta condição surgiram às falas de que “não precisa ser inteligente”, “não tem nada haver, ninguém nasce sabendo”, “inteligência não se adquire na escola”.

Para 16, o (a) estudante aprende quando o professor é bom. E para 18 acontece a aprendizagem quando são dadas condições para o aluno aprender e que isto “influi muito”, “influi bastante”. Para 19, quando o (a) educando (a) se esforça para isto, sendo enfatizado que “o esforço é muito bom e cooperativo”, “sem esforço

aprendo pouco”, “se não se esforça não se aprende”, “na vida tudo se aprende com esforço”.

Quando várias coisas contribuem o (a) estudante aprende para 19 dos (as) pesquisados (as). Um dos estudantes complementa especificando que uma destas coisas que contribuem é a ajuda de alguém para conduzir. Uma educanda afirma que o (a) estudante ser esperto (a) também contribui.

Estar pronto para aprender na opinião de 13 dos (as) envolvidos (as) faz com que o (a) estudante aprenda. Vários (as) educandos (as) complementaram:

- * “Entra na escola para aprender e ficar pronto”;
- * “Tem que determinar na cabeça senão não aprende”;
- * “A partir da hora que ele começa a entender o que ele tem que aprender”;
- * “Quando ele se conheceu está pronto. Basta ensinar. Se ensinar errado vai aprender errado. Se ensinar certo aprende certo”;
- * “Com espírito preparado para aprender”;
- * “Sempre está pronto”;
- * “Estar preparado”;

Uma aluna contradiz essa afirmativa: “não existe isso de estar pronto”.

Estudar o que é preciso aprender é apontado como condição para o (a) estudante aprender por 19 dos (as) entrevistados (as).

Além de estudar encontrar a ajuda de alguém também é apontado como condição de aprendizagem por 19. Dois educandos acrescentaram:

- * Aprende “mais rápido ainda”;
- * “Com a ajuda de alguém aprende bem mais”.

Uma estudante diz:

- * “Quando tem a ajuda de alguém fica mais fácil”.
- Ter bons livros à disposição é para 19 dos (as) educandos (as) condição de aprendizagem.

Alguns acrescentaram:

- * “Aprende mais e fica mais atualizado”;
- * “São indispensáveis”;
- * “Livros são necessários”.
- * “Aprende muito mais ainda”;

Viver várias situações de aprendizagem também contribui para os (as) estudantes aprenderem, segundo 19 dos (as) pesquisados (as). Uma delas completa: “com filmes, tudo”; outra, “já esperta mais ainda”.

Um dos pesquisados acrescentou aos 10 itens elencados na questão a “boa vontade” como condição de aprendizagem.

A inteligência e a prontidão foram as categorias com menos frequência de respostas. São categorias de caráter exclusivamente centrado no sujeito. Nesta prática pedagógica almejava-se a sócia-interação dos sujeitos mediados pelo objeto a estudar.

As demais categorias tiveram frequência quase total. São categorias centradas no objeto da aprendizagem e na mediação do processo.

2.6 O TRABALHO EDUCATIVO NA CELA DE AULA: O FAZER PEDAGÓGICO COM CARÁTER DIALÓGICO

Para FREIRE o conceito de dialogicidade,

Vai além de uma ação comunicativa entre pessoas, significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização própria da vida, num processo dialógico, dá sentido aos conteúdos num processo contínuo de conscientização (SOUZA, 2002, 135-136).

O caráter dialógico do trabalho educativo se manifesta na busca permanente, a partir da oralidade, da expressão do sentimento e do pensamento mais livres, mais espontâneos, expressão esta que se revê, reflete, reconstrói, reelabora, com a fala do (a) outro (a) e se aprofunda na forma escrita.

Apoiado na convicção de que o ser humano foi criado para se comunicar com os outros e nesta comunicação se estabelece um diálogo, para que isto aconteça há necessidade de atendimento a duas condições, segundo FREIRE (2003). A primeira: que a palavra seja geradora, isto é, instrumento de uma transformação global do ser humano e da sociedade. A segunda: que ninguém seja excluído ou posto à margem da vida nacional.

A educação libertadora que se propõe na cela de aula exige a disponibilidade para o diálogo. Em muitas situações de trabalho vivenciadas nas cooperativas escolares isto se evidenciou.

2.7 AÇÃO E REFLEXÃO NA CELA DE AULA

Prática reflexiva como prática da liberdade: onde, como, quando e por quê?

Prática reflexiva é aquela ação que instiga a curiosidade epistemológica dos sujeitos nela envolvidos. É uma prática que forma e informa, simultaneamente, fazendo com que haja, permanentemente, um debruçar-se sobre a ação, inclusive sobre o próprio sentir, perceber, observar, aprender, conhecer, compreender e o pensar para repensar e reorientar os indivíduos, à luz da reflexão. Um trabalho educativo escolar que tem o desafio de contribuir para a ressocialização de presos (as), precisa tê-la em conta, principalmente se busca ser uma educação como prática da liberdade, uma educação libertadora, emancipadora, por isso pautada nos princípios da democracia.

Como ação utópica esta ação libertadora, concebida como um bem comum para todos os seres humanos, é liberdade para dizer não ao opressor que habita dentro de cada um. Diante da necessidade de libertação dos oprimidos, os educadores, conscientes de seu papel libertador, atuam para o “ser mais” “e para a devolução da humanidade roubada” aos que não tem consciência desta perda. Para FREIRE, esta constitui a sagrada missão de todo educador consciente do papel social de despertar consciências (VASCONCELOS, 2006, p. 35).

Por que Cooperativas Escolares?

A reflexão contínua na prática pedagógica, em especial quando esta prática é direcionada a jovens e adultos, pode e deve acontecer com estes sujeitos nela envolvidos. É comum, nas primeiras vezes que se tenta fazê-lo, esbarrar-se em dificuldades de ordem operacional, devendo-se isto ao fato de a sala de aula, e no caso prisional, a cela de aula, não ter sido utilizada, muito comumente, como espaço e tempo de pensamento para além do uso formal e tradicional que deles se faz. O uso de formas alternativas que busquem democratizar a palavra, o acesso ao conhecimento, que busquem a emancipação do ser humano, esbarra numa postura inicialmente conservadora, inercial, hoje ainda predominante na educação, que requer atenção e prudência para ser superada, podendo até, no caso de não fazê-lo, gerar rejeição, para com estas formas alternativas, da parte dos (as) educando (as). Estas dificuldades podem ser superadas com uma postura dialógico-reflexiva. Aos poucos isto pode ir acontecendo pelo exercício do pensar sobre nós mesmos, nossa vida, a realidade que nos cerca e sobre a natureza e a cultura enquanto ação de

transformação desta natureza em nós e ao nosso redor. Pensaram sobre o conhecimento produzido e acumulado ao longo desta vida, que vai fazendo existir os seres que somos e que vai se construindo nas relações estabelecidas com a natureza, com os outros seres, principalmente com os outros seres humanos. Ele pode ir-se refazendo com a revisão do que somos, do que sabemos, com os novos conhecimentos que adquirimos e com a sistematização desta ação-reflexão tendo-a sempre como pilar de sustentação desta educação libertadora que nos propomos.

Na prática pedagógica deste pesquisador, isto vem sendo buscado e realizado na escola do povo (escola pública), em oficinas pedagógicas, oficinas de trabalho, na via da educação pelo trabalho, referenciada na Pedagogia Freinet que propõe a gestão democrática da sala de aula pela constituição e realização das cooperativas escolares.

As cooperativas escolares vão sendo constituídas tendo como referência básica o projeto de educação pensado, experimentado, refletido e aperfeiçoado por trabalhadores da educação do povo, em diferentes países, no movimento internacional da Pedagogia Freinet. Neste projeto dá-se busca e realização de um trabalho educativo escolar que se constitua em espaço e tempo de superação de uma prática pedagógica conservadora, competitiva, excludente, que privilegia o projeto de ser humano e de mundo capitalista. Como alternativa propõe-se a construção em seu lugar de outra prática, apontando para a criatividade, a cooperação, a inclusão, buscando um novo homem, uma nova mulher, num outro mundo possível. Esta pedagogia propõe, à educação, um número de técnicas, que não podem se dividir em compartimentos estanques, dos quais cada um retiraria, aleatoriamente, alguns procedimentos. Um dos elos essenciais dessa postura é a organização cooperativa da classe.

Nas celas de aula das três unidades penitenciárias onde se desenvolveu esta pesquisa as cooperativas escolares começaram a ser organizadas a partir de proposta feita pelo professor aos (às) educandos (as). Referenciada na idéia de que todos os seres humanos sabem algo e que ignoram algo, e de que o direito à educação é um direito de todos (as), foi feita a proposta de se buscar uma forma de organização do trabalho educativo escolar onde cada um (a) fosse membro (a) da cooperativa.

Partindo da experiência anterior com esta forma de organização, o professor apresentou-a, a princípio em caráter experimental. Depois de um mês de trabalho, com a avaliação e o consenso dos grupos, a cooperativa escolar ficou estabelecida. O professor colocou aos estudantes que, em sua compreensão, ela possibilitaria a existência de um ambiente justo, fraterno e igualitário, profundamente propício ao encaminhamento do trabalho de aprendizagem que ali se desenvolveria. Deixava claro ao grupo que, na compreensão que tem da proposta de educação da escola pública, só uma ação libertadora, realmente viabilizaria a ressocialização do (a) estudante preso (a). Toda a organização do tempo e do espaço disponíveis para o trabalho passou a ser feita cooperativamente. Neste sentido cada proposição de trabalho passou pelo poder de análise e de decisão do grupo. Definiram que a cada dia da semana trabalhariam enfocando os conteúdos escolares com maior ênfase numa das áreas do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Fase I, propõe o trabalho com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Sociedade e da Natureza, Educação Artística e Educação Física. Isto pode ser viabilizado na proposta da educação pelo trabalho nas oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada que organiza e possibilita o trabalho de pesquisa, conhecimento, documentação, experimentação, criação, expressão e comunicação gráfica e artística (FREINET, 1996). Na concretização do trabalho, nas três unidades penitenciárias que foram objeto de estudo desta pesquisa, esta proposta sofreu as adaptações que foram necessárias para viabilizá-la.

No plano semanal de trabalho elaborado, nas segundas-feiras foi dada preferência ao estudo da Língua Portuguesa, nas terças-feiras da Matemática e nas quintas e sextas-feiras das Ciências da Sociedade e da Natureza - Ciências, Geografia e História, alternando-as seqüencialmente. A Educação Artística e a Educação Física foram contextualizadas e enfocando a essência conforme o momento e a discussão.

Nas três celas de aula, nas horas semanais de trabalho, que variaram entre seis e dez horas de duração, dedicou-se, ainda, algo em torno de uma hora do tempo trabalhado na semana à reunião do conselho da cooperativa (coletivo formado pelo professor e estudantes). No grupo ela recebeu o carinhoso apelido de tertúlia, pelo sentido de assembléia. Nela se pode, a partir de uma pauta, proposta,

discutida e aprovada, comunicar, criticar, felicitar, pedir esclarecimento, propor, votar e ser votado para presidir e secretariar. Constituiu-se em tempo-espço privilegiado de reflexão.

As reuniões do conselho ficaram registradas em atas das quais três serão transcritas a seguir. Foi respeitada a forma da escrita presente nas atas quando feitas por estudantes ainda que incorreta do ponto de vista da língua formal.

1ª Reunião do Conselho da Cooperativa Escolar do Ensino Fundamental de EJA, Fase I, da Unidade B.

Presidente: V. F.

Secretário: E. L. Q.

Data: 18/10/04

Pauta: eu comunico, eu critico, eu felicito e eu proponho.

Falas: G. B. L. e E.L.Q.

O G. B. L. que usemos de educação no diálogo entre nós.

O E. L. Q. comunica que nesta e nas próximas semanas estará vindo 3 vezes por semana, nas quartas, quintas e sextas-feiras.

O E. L. Q. propõe formarmos a Cooperativa Escolar do Ensino Fundamental de EJA, Fase I, da Unidade B.

8ª Reunião do Conselho da Cooperativa Escolar do Ensino Fundamental de EJA, Fase I, da Unidade C.

Presidente: E. L. Q. (M. A. S.)

Secretária: F. A. J. (E. L. Q.)

Data: 28/10/05

Pauta: eu comunico, eu critico, eu felicito, eu peço esclarecimentos, eu proponho e eleição de secretária (o).

Falas: E. L. Q., M. R. L. S., L. K., M. A. S. e T. S. N.

O E. L. Q. comunica que devemos ser disciplinados no uso da palavra na Reunião do Conselho.

O E. L. Q. comunica que o trabalho no EFFATHA - Cooperativa de canto esta temporariamente suspenso.

O E. L. Q. comunica que segunda-feira, 31/10/05 os nossos cartazes da semana da paz serão postos em edital.

O E. L. Q. propõe fazer o quanto antes o terceiro cartaz da semana da paz.

A M. R. L. S. pede esclarecimento sobre seu aprendizado de escrita.

A L. K. pede esclarecimento sobre suas chances de ser aprovada para a série seguinte.

A M. A. S. propõe a seguinte frase para o cartaz da semana da paz "Para que a Exista paz, É preciso ter Deus no coração, porque Deus é amor: E onde tem Amor Existe paz.

A T. S. N. pede esclarecimento sobre a continha deitada.

A L. K. propõe que fazemos ditado.

5ª Reunião do Conselho da Cooperativa Escolar do Ensino Fundamental de EJA, Fase I, da Unidade C.

Presidente: C. S. O. (C. M. T.)

Secretário (a): E. L. Q. (P. G. S.)

Data: 28/04/06

Pauta: eu comunico, eu critico, eu felicito, eu peço esclarecimento e eu proponho.

Falas: L. K., M. R. L. S., C. S. O., E. L. Q., C. M. T. e J. A. C.

A M. R. L. S. pede esclarecimento de até quando vão as aulas.

A L. K. pede esclarecimento sobre a remissão pelo estudo.

A C. S. O. felicita o professor como homem, professor, chefe de família e a todas as alunas pela convivência e comunica que levará a todas no coração quando sair daqui.

A C. M. T. felicita a todas pela possibilidade de estar na escola. Comunica que ela se sente muito bem com todas, muito feliz, que está para ir para o semi-aberto, que pretende continuar estudando e que, graças a Deus, está voltando trabalhar.

A J. A. C. propõe que o professor dê esclarecimentos sobre o HIV e que ela sente o preconceito das pessoas em relação a isto, por ser portadora do HIV, aids.

A J. A. C. comunica que foi trabalhar num hospital para hansenianos e que foi demitida por ser negra.

O E. L. Q. comunica que tem muito prazer, alegria em ser professor de todas na Unidade C e que fica muito triste quando as estudantes não vem, seja porque motivo for.

O E. L. Q. comunica que a pedido da pedagoga da unidade começará hoje um trabalho com música entre onze horas e trinta minutos e doze horas, todos os dias em que tiver aula.

O E. L. Q. propõe que a J. A. C. e a C.M.T. passem a ser integrante da cooperativa escolar.

Este processo de “reunião do conselho” adaptada à cela de aula trouxe para o (a) educando (a) o desafio de ter que lidar com algo novo na sua experiência acumulada de escola, exigindo dele (a) uma disponibilidade maior para a aprendizagem. Ao professor coube a aprendizagem desta experiência do (a) estudante, para mediar a apropriação deste instrumento de trabalho.

Paralelamente ocorreram dois processos de teste experimental. É possível observar que, no decorrer do processo os (as) educandos (as) foram se apropriando desta prática.

Também foi observável como o professor se apropriou do conhecimento da experiência dos (as) estudantes, cooperando de modo mais interativo, enquanto mediador entre eles (as) e o instrumento. A democratização do poder que ele possibilitou na cela de aula teve repercussão direta na democratização do acesso ao conhecimento. O conteúdo das falas dos (as) estudantes revela isto.

É importante citar que esta breve análise foi feita por quem experimentou a realização de aproximadamente 60 reuniões deste tipo, ao longo de 19 meses de trabalho no sistema penitenciário, e que vem vivendo essa forma de trabalho desde o ano de 1988, quando começou a fazê-lo, na Educação Infantil, e nos Ensinos Fundamental e Médio, regulares. Os (as) educandos (as) foram assumindo os papéis de direção da reunião, de uso da palavra nela (falas), aperfeiçoando sua capacidade de ouvir e falar cortesmente, de registrar por escrito a fala do (a) outro (a), de elaborar idéias que foram sendo comunicadas, discutidas, avaliadas, aprovadas e assumidas por si próprios (as) e pelos (as) outros (as). Enfim de construção de uma outra lógica do uso da fala, da escrita, do pensamento, da ação-reflexão, do poder, na escola, na cela de aula e na vida. Numa das cooperativas o

grupo foi surpreendido, como o professor também o foi, pela fala de uma das estudantes que disse que irá adotá-la em sua família, na educação dos filhos.

Em outros momentos, especialmente quando do surgimento de algo que requeresse a reflexão ela também era feita. Qualquer estratégia diferenciada da expectativa tradicional do trabalho pedagógico constituiu motivo para a reflexão. O constituiu como, por exemplo, a oração em comum, a produção de um texto livre, o trabalho com uma canção, a leitura de um texto literário dito “infantil”, ou de um artigo de jornal ou de revista, o trabalho com uma charada, uma experimentação com cálculo, a apreciação de um filme. A própria organização cooperativa como democratização do poder na cela de aula também a provocou.

Uma atitude imprópria de alguém que reage, numa situação escolar, de forma agressiva ou até violenta, como já aconteceu numa das cooperativas, ou uma atitude de resistência ou de enfrentamento também os levou, no grupo, portanto cooperativamente, a ter uma postura reflexiva.

O diálogo sobre a sua inocência, muito comum nas falas dos (as) presos (as), também fez com que tivessem a mesma postura. Pediram-na também a proposição de trabalharem na construção do novo homem e da nova mulher em si mesmos (as) e ao redor de si e de um outro mundo possível que assumiram desde o início do trabalho. Quem sou eu? Quem eu fui, quero e posso ser? Como, quando, onde e porque ser assim ou mudar? Como e porque trabalhar na transformação do mundo em que vivemos? Estas foram indagações feitas neste sentido e que de algum modo ocupou-os em buscar e dar resposta.

Por uma religiosidade não confessional

No espaço penitenciário, na cela de aula, manifestou-se uma religiosidade característica do povo brasileiro, aquela religiosidade com alguma predominância católica, mas com bastante influência do evangelismo pentecostal. Esta prática ganhou a orientação não confessional, segundo fala e proposta do professor, feita logo na abertura dos trabalhos e plenamente aprovada pelos (as) educandos (as), e aberta à livre participação de todos (as). Exigiu reflexão sempre que alguém, professor ou educandos (as), sentiu necessidade de fazê-la. Era chamada de oração em comum.

Ela aconteceu sempre como “roda da oração”. Nesta roda quem teve uma proposta de oração apresentou-a ao grupo, explicando-a se necessário. Ela foi trabalhada na forma de falas espontâneas, em pedidos, agradecimentos, cantando, lendo um texto, refletindo sobre uma data religiosa, conversando sobre um tema ligado à religião. Normalmente ela era rápida, com duração de no máximo dez minutos, em raríssimos casos. Algumas vezes a oração em comum desencadeou diálogos reflexivos na forma de perguntas colocadas ao grupo, tanto pelos (as) educandos (as) como pelo professor, e que foram encaminhadas fora da roda da oração. Por exemplo, uma das educandas perguntou ao professor se ele sabia por que os padres eram proibidos de casar. Trabalharam com um texto bíblico sobre a continência voluntária que se encontra no evangelho de Mateus, no capítulo 19, versículos de 10 até 12, que segundo o professor, poderia ajudá-los nesta reflexão. Na semana da Páscoa refletiram-na do ponto de vista histórico e religioso.

Na rotina diária a roda da oração aconteceu, normalmente, duas vezes, sendo que a primeira após a chegada da maioria dos (as) educandos (as) e, a segunda, um pouco antes do final da aula.

Por que Língua Portuguesa no Brasil?

O professor procurou pensar, desde o início do trabalho, as razões histórico-culturais de sermos o único país das Américas e um dos sete países do mundo a falar o português, além de Portugal. Lançou nos grupos esta questão na forma de provocação, com a pergunta: - Se somos brasileiros por que não falamos o “brasileês”? Aconteceram interessantes debates em torno deste questionamento. É importante para um trabalho educativo escolar que se propõe libertador, como este, investigar as origens, o porquê das coisas.

Aconteceram aulas de Língua Portuguesa onde a idéia, a “voz” do (a) educando (a), preso (a), conquistou o status de objeto de estudo, num texto livre, expressão de seu pensamento e de sua compreensão de mundo. Este também serviu como meio para sentir, perceber, pensar de que modo se sabe ou não a nossa língua e como recurso para estudá-la e aprendê-la enquanto língua formal. Ele se transformou, ao longo de uma ou duas horas de trabalho, num texto, o qual

ao ser impresso e socializado, depois de cooperativamente reestruturado, possibilitou a rica experiência da autoria.

Praticar a expressão livre foi um dos eixos de sustentação da Pedagogia Freinet na cela de aula, visando sempre dar a palavra ao (à) preso (a), educando (a), possibilitando-lhe os recursos para se exprimir e se comunicar. Foi e continuará sendo a criação de um meio de vida no centro do qual a palavra será acolhida, discutida e valorizada. Não se pode e nem se deve pensar que basta esperar para que a expressão se torne livre e brote espontaneamente. A participação do professor é primordial, auxiliando na criação de um clima de confiança e de cooperação.

O texto livre é um aspecto da expressão espontânea que aí se estabelece. É uma técnica de vida. É um texto escrito quando o (a) autor (a) deseja, em qualquer lugar e sobre qualquer base. É oportunidade para uma discussão, um debate, um diálogo. Uma atividade que visa ajudar o (a) estudante a organizar e expressar seu pensamento levando em conta as exigências do código escrito. É a expressão escolhida pelo (a) autor (a) para comunicar seu pensamento que prevalece, mesmo que não corresponda aos critérios estéticos e morais do (a) outro (a).

Trabalhos com o encaminhamento acima descrito possibilitaram o estudo dentro da “proposta de ensino da Língua Portuguesa da EJA”, que “tem no texto seu eixo de ação” e que propõe que “os conteúdos devem ser apresentados de forma integrada à produção do mesmo, não havendo compartimentalização entre os conhecimentos desenvolvidos”, colocando ainda, que:

Cabe ao educador, selecionar os aspectos a serem trabalhados de acordo com as necessidades do educando, tendo em vista a apropriação do código lingüístico nas dimensões da oralidade, da leitura e da escrita... o educando é instigado a refletir sobre o uso da língua nas relações textuais. A proposta não prevê uma sistematização linear dos conteúdos, mas sim uma reflexão sobre os mesmos de forma a garantir a apropriação da língua padrão (PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EJA, SEED-PR, 2005, p. 25).

Seguem-se algumas produções originais e seus respectivos resultados após o trabalho de reestruturação.

Estas primeiras produções aconteceram a partir da proposta feita pelo professor de que, depois de apreciarem a leitura do livro “Nicolau tinha uma idéia” de Ruth Rocha, cada um (a) deles (as), educando (a) e professor, expressasse a sua idéia, num desenho e num texto livres.

Neste livro, o personagem Nicolau chegando a um lugar, onde cada pessoa só tinha uma idéia, procura as pessoas para ouvir a idéia delas e contar a sua, desencadeando um processo de multiplicação das idéias. A produção, na cela de aula, seria feita numa folha de papel tamanho ofício, em branco, da forma como conseguissem, e seria apresentada, observada e lida pelos demais. Em seguida, procedeu-se escolha, por votação, da produção mais interessante. Esta, sendo trabalhada na técnica do texto livre, é aquela que, destacada por alguém do grupo recebeu a votação atingindo a maioria absoluta dos votos. É ela que será objeto de estudo, de análise crítica e de reestruturação a ser feita cooperativamente pelo grupo.

Produção original:

“26 liberdade 06
Anos para 10
minha 04
e
vosê”
J. V.

Texto reestruturado:

“LIBERDADE

LIBERDADE PARA MIM E VOCÊS
LIBERDADE PARA NÓS NÃO PERDERMOS A ESPERANÇA
LIBERDADE PARA NÓS É IMPORTANTE
O QUE É LIBERDADE?
É O DIREITO DE IR E VIR”
J. V. S., 26 ANOS
26/10/04

Produção original:

“Eu tenho a minha filha e o meu filho. Quando eu sair daqui eu quero conquistar a confiança deles.
Pretendo sair logo, logo deste lugar.
Aqui não é lugar para ser humano viver.
Todos nós merece uma oportunidade. Nós pode ser condenado pela justiça do homem.
Pela divina não.
Pela ajuda de Deus logo, logo nós vai embora.
Só ele pra ajuda nós neste lugar. Mais ninguém.
Nem os animais merecem ficar presos.

Até eles são criados por Deus.”

E. S., 30 anos.

13/11/04

Produção original:

“A minha idéia é sair daqui e cuidar da minha mulher e do meu filho e poder levar uma vida descente.”

R. T. S., 26 anos.

13/11/04

Observação: Os dois textos acima, não tem a produção do aprimoramento pelo fato da não continuidade do trabalho na Unidade penal onde foram produzidos, por questões de organização da escola.

Produção original:

“Cuidar

A minha idéia e nunca mais fazer coisa errada para meus filhos e meu marido não ficarem tão triste porque desde quando eu fui presa só deixei eles triste mais tudo passa já mais vou voutar para este lugar e estou saindo desse lugar para nunca mais voutar e vou viver para sempre com meus filhos e meu marido que amo minha família.”

T. R. O.

15-02-2005

Texto reestruturado:

“Minha vida e minha liberdade

A minha idéia é nunca mais fazer coisa errada para não ser presa e para meus filhos e meu marido não ficarem tão tristes. Desde que eu fui presa só os deixei tristes.

Mas tudo passa.

Jamais voltarei para este lugar, para a penitenciária. Em breve estarei saindo para nunca mais voltar.

Vou viver para sempre com minha família que amo muito.”

T. R. O., 38 anos.

15/02/05

Produção original:

“Aminha idéia é ser um nova mulher é sair daqui mais aprendinsada pois tenho vontade de aprender tudo o que eu não sei e o que eu puder aprender Vou me esforça o mais que eu puder quero fazer só o bem ao meu proximo e fazer a vontade do pai que estas nos ceus e

amar a Deus sobre todas as coisas e cuidar dos meus filhos e netos nunca é tarde para recomeçar e quero recomeçar minha vida (I. C. R.)”

liberdade

Texto reestruturado:

“O Meu Pensamento

A minha idéia é ser uma nova mulher. É sair daqui mais experiente, pois tenho vontade de aprender tudo o que eu não sei e o que eu puder aprender.

Vou me esforçar o mais que eu puder. Quero fazer a vontade do pai que está nos céus. Amar a Deus acima de todas as coisas e cuidar dos meus filhos e netos que são minha família.

Nunca é tarde para recomeçar e quero recomeçar a minha vida.”

I. C. S. R., 48 anos.

16/08/05

Texto original:

“Meus Sonhos!

Bom eu quero reencontro meu marido e minha filha para podermos viver uma grande historia de amor com muito respeito e dignidade quero sim um vida repleta de carinhos passear Brincar e ter uma participação fundamental na vida da minha filha. Claro

E ser muito feliz

fim “

G. K. L.

Texto reestruturado:

“Meus sonhos

Eu quero reencontrar meu marido e minha filha, quando estiver na liberdade, daqui a algum tempo.

Quero reencontrá-los para podermos viver uma grande história de amor, com muito respeito e dignidade.

Quero sim, uma vida repleta de carinho.

Vou poder passear na praia, brincar na areia e ter uma participação fundamental na vida da minha filha e, claro, ser muito feliz.”

G. K. L., 24 anos.

02/03/06

Buscando-se analisar estas primeiras produções percebe-se que o tema predominante é o da liberdade. Pode-se dizer que a idéia que inicialmente aflora na livre expressão na cela de aula é a da agonia de estar ali, privado (a) da liberdade, e as demais conseqüências decorrentes desta privação.

O autor do primeiro texto desta série intitulada “LIBERDADE” compõe, como internado, o coletivo de uma instituição total prisional de segurança máxima. Nela era submetido, bem como os demais companheiros seus, a procedimentos de revista completamente nu, antes de vir à escola e no retorno à cela prisional, e de deslocamento, da cela de prisão até a cela de aula, algemado nas mãos e pernas (marca-passos). Era também proibido a ele e aos demais o transporte e utilização de qualquer tipo de material escolar fora da cela de aula.

Para que o texto ganhasse a forma reestruturada, ainda que com muito esforço, a luta maior era a garantia de que ali, na escola o direito à palavra estava assegurado a todos.

A eleição, pelo grupo, deste trabalho como o mais interessante, e o intenso envolvimento de todos no seu estudo de aprimoramento mostraram ao professor e ao grupo que a forma de se levantar temas de estudo, partindo-se da livre expressão destes jovens e adultos presos, foi profundamente enriquecedora no processo de aprendizagem vivenciado. Paulo Freire chama este procedimento “temas de geradores”.

Os diálogos acontecidos durante o processo de aprimoramento possibilitaram a abordagem da compreensão que cada um dos que ali se encontravam tinha da questão da liberdade. Qual o valor dela? Como preservá-la? Como reconquistá-la? Emergiram também nas falas dificuldades que a vida na prisão coloca para a existência de um ser humano. Para se vir à escola, por exemplo, quantas barreiras a serem vencidas e, contraditoriamente, ao mesmo tempo a possibilidade de dispor de tempo e de outras condições que não existiram antes da prisão.

As reflexões que realizaram apontaram para novas atividades. A primeira, de apreciação do filme “PAPILLON”, proposta pelo professor e aceita pelo grupo. A segunda de pesquisa, proposta pelos educandos, e aceita pelo professor, foi a questão da possibilidade de redução do tempo mínimo de cumprimento da pena por crime hediondo, exclusivamente em regime fechado, e a conseqüente possibilidade de pleitear o direito à progressão para o regime semi-aberto, de presos condenados por este tipo de crime. Esta questão ocupou posição de destaque na mídia brasileira algum tempo depois.

Nos outros textos a mesma temática aparece enfocando o momento seguinte ao do cumprimento da pena, quando do possível retorno á liberdade, o que poderia ser chamado um compromisso de intenções futuras.

A dinâmica de aprimoramento destes textos também propiciou a exploração do tema liberdade, mas, no caso das mulheres, a afetividade foi manifestada na saudade dos filhos e das filhas, do marido e dos demais familiares, a proposta de reorientação da vida e, especialmente, para dois deles, a busca de afastamento da criminalidade.

É preciso ressaltar que o trabalho com conteúdos específicos da língua portuguesa surgiu de forma mais natural, mais significativa, para quem podia e queria aprendê-la, quando se usou a produção textual mais próxima da possibilidade e necessidade de expressão, e no caso do (a) autor (a) do texto a sua própria expressão.

Este encaminhamento metodológico foi propício para explorar a questão do erro no processo de construção do conhecimento como algo inerente ao processo de aprender. Foi-se revelando, também, a necessidade de ação e reflexão para se aprender. Ninguém ganha conhecimento de ninguém. Ninguém o doa a ninguém. O conhecimento é fruto de labor intenso e contínuo dos sujeitos que buscam aprender com o objeto de seu estudo, com outras formas de conhecer, com outros níveis de conhecimento e que pode ser mediado pelo professor ou por algum (a) outro (a) colega que já o tem de forma mais subjetiva.

Diversos conteúdos da língua foram explorados a partir das produções originais dos (as) educandos (as). A variedade lingüística presente nos dialetos, nas gírias, nos regionalismos, nas funções da linguagem; nos gêneros textuais, na análise do discurso e nos aspectos formais do texto; nos elementos gramaticais na construção do texto, na pontuação, tonicidade e acentuação, concordância, identificação de classes de palavras; na ortografia e no significado das palavras, inclusive com o uso do dicionário. A norma culta foi sendo trabalhada de forma contextualizada e com significado. Este ambiente de livre-expressão e de democratização do poder e, em especial, da palavra, foi sendo construído pelos grupos, ao longo de toda a caminhada de trabalho. O professor, tendo clara para si a necessidade de fazê-lo, colocou-a em palavras mais diretas e também utilizando como recursos especiais a poesia e a arte.

Tomando como exemplo, o trabalho com a canção “Com o mel que me fica na boca(ANEXO 1)”, de Everson José Lemke Queluz e Paulo César de Souza, propôs aos grupos, e se propôs a fazê-lo de modo contínuo, a exploração pedagógica desta modalidade textual, o texto literário na forma poética e musical, onde a beleza da linguagem é evidenciada. Os jogos de significados se abrem a diferentes interpretações, provocam diferentes associações e emoções. Os textos poéticos têm a possibilidade de dizer muito em poucas palavras (RIBEIRO, 1998, p. 77-78). Dizia o professor aos grupos, de sua intenção, convidando-os a que, em parceria com ele, pudessem apreciar e estudar, o mais que fosse possível com este tipo de produção literária.

No espaço prisional, onde a emoção está aflorada, o fato de, na cela de aula, se trabalhar com a forma poético-musical foi sempre muito bem recebido, tanto pelos (as) educandos (as), como pelos (as) demais presos (as) e pela equipe da administração. O professor, a convite das coordenações pedagógicas das unidades penais, vem trabalhando a formação de grupos de canto. A procura de participação por parte dos (as) presos (as) foi sempre grande e bastante comprometida.

Nas produções que aconteceram na seqüência do trabalho com a técnica do texto livre, apareceram os conteúdos trabalhados nas primeiras reestruturações de texto, agora inseridos na produção original, ainda que parcialmente apropriados.

Novas temáticas surgiram. A partir da leitura dos textos “Comunicação” e “A palavra escrita e sua história”, do caderno I de Língua Portuguesa, do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Curitiba, em dupla, os autores produziram uma síntese (produções original e reestruturada abaixo).

Produção original:

“A comunicação nos dias de hoje está muito avançada pois existe muitos meios de comunicação. por exemplo computador, telefone, celular, televisão, rádio, etc. Antigamente o meio de comunicação era por meio de pinturas em paredes de pedras e música, risos, choros e expressões faciais.”
C. M. A., 28 anos e E. O., 26 anos.
24/01/2005

Texto reestruturado:

“Comunicação avançada

A comunicação nos dias de hoje está muito avançada. Existem muitos meios de comunicação, por exemplo: computador, telefone, celular, rádio, etc.

Antigamente o meio de comunicação era por pinturas em paredes de pedra, música, risos, choro, expressões faciais e gestos, entre outros.”

C. M. A., 28 anos e E. O., 26 anos.

24/01/2005

Em outros dois textos a reflexão das autoras começou a aprofundar-se em auto-avaliações de atitudes tidas anteriormente e que precisam e podem ser mudadas em benefício de si mesmas.

Produção original:

“A minha vida

Eu éra uma minina munto viciada nas droga hoje eu quero fala para minhas amigas que as drogas destruiu aminha vida perder minha filha de 09 ano que o juiz mardo ela par outro do país hoje eu estou sofedo munto tou presa em uma Penitenciára tudo isso que porque eu queria espremeta as droga”

Texto reestruturado:

“A minha vida nas drogas

Eu era uma menina muito viciada nas drogas.

Hoje eu quero falar para as minhas amigas da penitenciária que as drogas destruíram a minha vida.

Perdi a minha filhinha de nove anos. O juiz tirou de mim o pátrio poder. Ele a mandou para a Itália.

Estou sofrendo muito, presa em uma penitenciária, isso porque eu queria experimentar as drogas.”

R. M., 24 anos.

14/03/05

Texto original:

“Hoje eu acordei com animo de vir pra escola aqui tou recuperando todos os tempo perdido e tou aprendendo varias coisas boas e esta cendo otimo para mim sou cinsera quando comesei estudar pensava comigo vou para de estudar mas com passar dos dias eu vi que valeria apena persistir nos estudos porque e pro meu propio bem e não para o bem dos outros.

Gosto de todos alunos da sala de aula pesso pra Deus todos os dias pra dar forca e animo pra todas e pro professor e pra mim mas sou forte e vou estudar ate que eu for em bora não sei quando voltarei para a mas sonhada liberdade mas agradeço a Deus todos os dias por ter oportunidade de estar aprendendo e tar cu saude e por ter animo e ser forte sou gerreira e vou vencer.

Por que não há vitoria cem luta portanto já me acho vencedora espero sai logo mas Deus só da o frio conforme o cobertor eu confio no senhor por que ele é justo ele tarda mas não falha.”

M. R. B., 24anos.
04/04/06.

Texto reestruturado:

“Nem tudo está perdido

Hoje eu acordei com ânimo de vir aqui na escola. Estou recuperando o tempo perdido, estou aprendendo várias coisas boas e está sendo ótimo para mim.

Sou sincera! Quando comecei a estudar pensava comigo: vou parar de estudar! Eu não estava com ânimo para nada. Mas com o passar dos dias eu vi que valeria a pena persistir nos estudos porque é para o meu próprio bem e não só para o bem dos outros.

Gosto de todas as alunas da sala de aula. Peço a Deus, todos os dias, para dar força e ânimo à todas, ao professor e à mim. Sou forte e vou estudar até que eu for embora.

Não sei quando voltarei para a mais sonhada liberdade e agradeço a Deus por ter oportunidade de estar aprendendo e estar com saúde, por ter ânimo e ser forte. Sou forte! Sou guerreira! Vou vencer!

Porque não há vitória sem luta. Portanto já sou vencedora, espero sair logo. Mas Deus só dá o frio conforme o cobertor. Eu confio no Senhor porque ele é justo. Ele tarda, mas não falha. Obrigada meu Deus por tudo e abençoa a família do professor.”

M. R. B., 24 anos.
04/04/06

MAS A ESCOLA TAMBÉM TEM O QUE DIZER

Neste diálogo que se procurou estabelecer, a escola também pode e deve falar e o seu discurso, não precisa, não pode e nem deve ser uma apreciação incondicional da fala do (a) educando (a), portanto um discurso mudo. Também não precisa, não pode, nem deve ser uma escuta ou uma expressão das vozes do passado, onde só ela fala, e o (a) estudante passivamente escuta. Se assim fosse seria um discurso surdo. Reforcemos aqui: precisa, pode e deve ser uma fala dialógica, de ação e reflexão por isto de libertação.

Na Língua Portuguesa os gêneros discursivos e textuais necessitam ser estudados para que o (a) educando (a) possa ter a oportunidade de aprendê-los, usando-os como ser falante, leitor (a) e escritor (a) Buscou-se isto nesta prática.

O processo reflexivo não foi e não podia, nem devia ser feito apenas naqueles momentos de enfoque maior para Língua Portuguesa referidos anteriormente. Todas as vezes que trabalharam com textos em Matemática, em Ciências da Sociedade e da Natureza – Ciências, Geografia e História, na Oração em Comum, na Educação Artística, na Educação Física, tinham como meta fazê-lo de forma interdisciplinar.

Para FAZENDA (1992, p.8) a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Quanto à dialogicidade buscada no trabalho educativo desenvolvido nestas três cooperativas escolares procurou-se incorporá-la ao “quefazer”, à práxis que realizava-se. Sempre foi possível propor; ouvir propostas esclarecer dúvidas e pesquisar.

A formação continuada do professor é compromisso de todos os integrantes da instituição escolar, o que embora colocado na proposta pedagógica, mas não como uma responsabilidade coletiva, frente s condições reais, está aquém das necessidades. É idealizada, porém não realizada.

O professor sempre teve claro para si e procurou deixar para os (as) educandos (as), que o estudo, a busca de conhecer mais e melhor sobre o conteúdo a ser trabalhado, contribuía intensamente para o enriquecimento da prática que desenvolviam na aprendizagem deste conteúdo. Buscou também cativá-los (as) a estarem permanentemente abertos para aprender no ritmo e na possibilidade de cada um, pois tinha diante de si, um grupo de estudantes bastante heterogêneo quanto à idade, experiência de vida, nível de conhecimento, isto sempre foi necessário.

A direção que foi tomando um trabalho educativo escolar que se propõe libertador e como prática da liberdade, como este, possibilitava ao mesmo tempo, ouvir as “vozes” dos (as) educandos (as) presos (as) na sua livre expressão e mediar este diálogo com poesia e música.

Em MELLO (2003) encontramos: “É preciso trabalhar todos os dias pela alegria geral”. Esta frase inicial do poema que abre o livro “Faz escuro, mas eu canto”, foi escolhida e norteou o trabalho, pela identificação com a linha libertadora. No primeiro álbum seriado confeccionado artesanalmente com cartolina e folhas de papel jornal. Ela foi abordada reflexivamente como referência para se pensar uma prática escolar que não fosse um mero acúmulo de informações, ou uma exaltação de capacidades individuais, méritos pessoais, mas que chamasse a quem ali estava, a trabalhar na construção de um outro modo de ser humano, e de um outro mundo possível, diferente deste que.

O trabalho com a canção “Tocando em frente” (ANEXO 2), de Almir Sater e Renato Teixeira, almejava, para além da abordagem da forma literária poético-musical, refletir o ser humano e a construção de sua própria história. Ponderava os diferentes ritmos de vida. Propunha que as características individuais podem e devem ser sempre consideradas. Precisam ser sentidas, percebidas, estudadas, aprendidas, compreendidas, pensadas para que num momento, onde o individualismo e o egoísmo forem predominantes, não se faça delas uma arma contra si, contra cada ser humano.

Ao ser cobrado por alguns (mas) estudantes, quanto ao ritmo lento do trabalho e que, contraditoriamente, era feito por quem tinha profundas dificuldades em aprender, em acompanhar um ritmo mais intenso, e sentindo a manifestação da ansiedade, profundamente embutida nesta fala, o professor procurou repensá-la como um sentimento humano, que pode ser prejudicial aos (às) que se deixam dominar por esse impulso ou concepção de viver. Comentou que muitas vezes isto acontece no mundo de hoje. Foi muito freqüente deparar-se com esse sentimento na cela de aula. Buscou enfrentar sua manifestação, também no trabalho feito com a canção acima referida ao qual chamou “a vida pulsa em cada ser humano segundo um ritmo próprio”, onde ela foi tomada como objeto de estudo, inicialmente de modo mais individualizado e depois, coletivamente, com a colocação das respostas dadas e a reflexão que fizeram do tema. (APENDICE 2)

É fundamental que se diga, que o trato com os conteúdos de forma linear, característica da escola tradicional, presente na experiência escolar anterior, para a maioria dos (as) educandos (as) destas cooperativas escolares, explícita proposta curricular, exigiram do professor e dos (as) estudantes uma disponibilidade para a plasticidade na forma de tratá-los. A linearidade seria incoerente com a concepção assumida nas ações pedagógicas desenvolvidas neste trabalho educativo.

Matemática presente na vida repensada na escola

Costuma ser bastante comum na escola, ao se mencionar o nome desta disciplina, deparar-se com comentários do tipo: “eu odeio matemática”, “tudo menos matemática”, “só de ouvir falar em matemática eu já me arrepio”, “mas eu nunca vou precisar de matemática na minha vida”, “eu sou muito burro (a) para a matemática”,

entre outros tantos, que poderiam estar aqui incluídos e que alongariam desnecessariamente esta busca de demonstrar o, primeiro e grande, obstáculo encontrado no início do trabalho com esta área do conhecimento. Na cela de aula não foi diferente. Nos grupos compostos por mulheres estes comentários, acima mencionados, estiveram bem mais presentes.

Para superar essa não identificação o professor procurou partir sempre do levantamento da experiência que tiveram os (as) estudantes com a referida disciplina. Neste procedimento ficou evidenciado que o modo como a escola encaminhou com eles (as) o estudo da matemática foi o grande responsável pela antipatia manifestada. Estudaram-na sempre descontextualizada de suas vidas, iniciando seu estudo pelas operações na forma de algoritmo. Aqueles (as) que conseguiram ficar um pouco mais na escola, foram convivendo com o aumento das quantidades a operar e com o desafio de decorar a tabuada.

A primeira e grande busca do professor, no trabalho com a matemática, foi o convite a repensar a matemática da vida, resgatando o significado dos números em fatos significativos para eles (as), e dessa forma poderiam estar relacionando-a com suas experiências, desmistificando os “monstros” criados nesta área de conhecimento. Evidenciou a eles (as) que essa aprendizagem havia possibilitado a ele entendê-la e ter prazer em estudá-la. Aos poucos, no decorrer da prática, aquelas manifestações de medo só estavam presentes nas falas dos (as) educandos (as), novos (as) que iam chegando à cela de aula.

O professor teve como princípio educativo a matemática ligada à vida. Um dos trabalhos que fizeram neste sentido foi o de identificar onde ela está presente na vida de cada um. Apresentando-a como uma invenção humana, colocou-os a par de que iriam estudá-la em três eixos, sendo o primeiro números e operações, o segundo geometria, e o terceiro medidas, como vem recomendado na proposta curricular. Durante esta apresentação inicial ele foi exemplificando os conteúdos de cada eixo. Evidentemente, em todos os grupos os (as) estudantes constataram-na muito presente na vida, nas contagens que se faz com os mais variados fins, nas diferentes enumerações, nas brincadeiras, nos jogos, na arte, nas atividades de preparar os alimentos, plantar, colher, construir, costurar, fabricar. Na organização do tempo e do espaço, na lida com o dinheiro, nas medidas, no comércio, nas demais áreas do conhecimento.

A Proposta Pedagógico-Curricular de EJA traz no seu texto que,

A reflexão sobre as temáticas permite a abordagem dos conteúdos e articulação entre os eixos de cada disciplina garantindo, dessa forma, a interdisciplinaridade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve facilitar a integração entre os diferentes saberes. (...) As atividades desenvolvidas a partir da leitura e análise de cada área do conhecimento devem culminar com uma produção oral ou escrita que revele o posicionamento a respeito do assunto, bem como o nível de aprendizagem do educando (SEED/PR, 2005, p. 34).

Vivenciaram um processo de aprendizagem com a matemática onde ela se fazia presente em diferentes situações, naqueles momentos especificamente destinados ao seu estudo, no plano de trabalho e naqueles em que ela surgia, decorrente do uso que circunstancialmente se faz dela.

Na construção de alguns instrumentos de organização da vida escolar a matemática foi bastante necessária. Na cela de aula a grande maioria dos (as) estudantes não dispõe de outro medidor de tempo, senão a memória, para registrar o seu passar de vida neste espaço. Foi freqüente, o comentário feito pelos (as) educandos (as) de que a passagem do tempo acontece de um jeito muito diferente quando se está preso (a). Muitos (as) deles (as) diziam perder a noção do tempo no dia a dia, principalmente quando não estudavam ou não trabalhavam. Controlar a passagem do horário da aula era feito no quadro de giz ou no quadro branco, num texto que chamavam “texto do quadro”. Este “texto” tinha uma coluna no seu lado esquerdo, onde um retângulo, subdividido em tantas partes quanto o número de horas de trabalho escolar, e ia sendo preenchido conforme o passar do tempo. Logo abaixo, e normalmente a pedido de algum (a) educando (a), escrevia-se o nome do dia seguido da data, com dia mês e ano, alternando a forma mais abreviada, só com algarismos separados por barras, ou a mais extensa. Muitos (as) estudantes manifestavam dificuldade em controlar, por sua conta, a passagem dos dias. O professor sempre lhes disponibilizou calendários de bolso.

O “livro da vida”, recurso buscado na Pedagogia Freinet (SAMPAIO, 1989, p. 23) onde colecionavam as produções feitas, tinha a sua paginação organizada de trás para frente conforme os textos livres, “do quadro” ou outros iam sendo arquivados nele, dessa forma a última produção era relativa à data mais recente.

O plano semanal de trabalho, já mencionado anteriormente, se constituía em outro instrumento de localização no espaço-tempo.

Os trabalhos propostos aos quais denominavam "atividades" também eram numerados seqüencialmente

Com os conteúdos mais específicos de geometria, a descrição oral da cela prisional, feita pelos (as) educandos (as) permitiu a eles (as) a rica experiência de construção de representação em planta baixa daquele espaço onde viviam. Com estimativas de medidas como passos, pé, palmos, se deu esta construção do tamanho de uma cama, da acomodação (dimensão) de um aparelho de televisão ou de som, do tamanho do vaso sanitário, ou do tanque de lavar roupa no caso da cela das mulheres, de uma pessoa em pé ou deitada. É interessante mencionar a admiração dos (as) estudantes quanto à precisão de um trabalho como este de construção de uma representação de um espaço sem tê-lo presente.

Ficaram também muito admirados (as) com a exploração de uma seqüência de números escritos de zero a cem para a descoberta da tabuada. Comentavam que desse jeito não seria necessário decorá-la e que assim ficava muito mais fácil.

É importante deixar registrado, que mesmo em atividades como estas, alguns (mas) educandos (as) careciam da cooperação do professor ou de outros (as) estudantes do grupo ou de fora dele para acompanhá-las.

No trabalho com duas charadas o professor foi surpreendido pelo envolvimento de agentes de segurança, a pedido dos (as) estudantes, na busca de resolvê-las. Numa das unidades prisionais, ao chegar para o trabalho, o professor foi questionado pelo agente de segurança se aquelas charadas tinham mesmo solução porque ele estava tendo dificuldades para encontrá-la. (ANEXO 3)

Estas atividades, como as demais, sempre tiveram como objetivo a exploração da matemática, caracterizando-a como conhecimento necessário e interessante à humanidade, e por isto possível de ser estudado e aprendido de diversas maneiras e em diferentes situações, que a escola geralmente não aproveita.

Como o fizeram na Língua Portuguesa, também na matemática, a consideração do erro, como condição implícita ao processo de aprendizagem, se fez presente. A propalada exatidão desta ciência tem feito com que a escola desconsidere o caráter importante deste aspecto. Neste trabalho o professor observou isto em diversas oportunidades. Os (as) educandos (as), nas primeiras aulas, repetem o procedimento que comumente encontram na escola,

desconsiderando todo o processo de solução de uma determinada questão, se o resultado não for exatamente o buscado.

No trabalho com esta área do conhecimento o respeito pelos níveis individuais de aprendizagem de cada estudante necessitou sempre ser buscado, e o fizeram destacando a heterogeneidade de percepção ou de raciocínio, sempre como característica e qualidade dos indivíduos e nunca como defeito. Com esta postura todas as dificuldades mais individualizadas que surgiam foram trabalhadas. Algumas delas, mais individualmente quando possível e outras no coletivo.

As situações mais formais de aprendizagem tiveram um tratamento diferenciado do comum e se fizeram presentes. Trabalharam com duas coleções de livros didáticos: Os cadernos de Matemática do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Curitiba (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2004) e os livros do aluno Viver, aprender: educação de jovens e adultos da Ação Educativa (VÓVIO, 2002). Em função de não disporem de número suficiente de exemplares das referidas coleções, no uso deste material, organizaram-se em grupos de dois (duas) ou de três estudantes, realizando trabalho em equipe. Na correção dos trabalhos feitos, buscava-se a participação de todos (as) os educandos (as), sempre procurando observar e analisar os diferentes caminhos percorridos para sua realização. Quando o processo de encaminhamento do professor era diferente dos demais, aconteceu a apresentação deste como mais uma possibilidade de solução.

Uma das maneiras diferenciadas de estudo da matemática foi a que ocorre na linha da livre investigação, sugerida pela Pedagogia Freinet (FREINET, 1976, p. 131), onde foi proposta a criação de uma situação problema e de duas operações matemáticas. Em seguida serão apresentadas as proposições do professor e algumas produções originais dos (as) estudantes:

- Vamos criar uma situação problema, envolvendo uma ou mais operações matemáticas.

Situação 1

“Carom comprou 3 molhos de cenoura, cada um custa 1.20 e 12.00 real de carne quanto ela pagou por kilo ela tinha 50 Real quanto sobrou?	Trez vezes um é vinte e igual a trez é cesentanta centavos
3 X 1.20 = 3.60	
+12.00	
15.60	

Trez e cesenta mais doze reais e igual a quinze e cesenta centavos
 12 | 3 ___ doze Reais dividido por trez e igual a quatro reais por kilo de carne
 12 | 4
 00

$$\begin{array}{r} 50.00 \\ - 15.60 \\ \hline 34.40 \end{array} \text{ " E. Q. R.}$$

Situação 2

"Olga tinha R\$ 360,00 no banco. Foi e depositou mais R\$ 230,00. Quando foi na sexta-feira teve que retirar R\$ 180,00 para pagar uma dívida. Quanto restou no banco para Olga?"

$$\begin{array}{r} \text{R\$ } 360,00 \\ + \text{R\$ } 230,00 \\ \hline \text{R\$ } 590,00 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{R\$ } 590,00 \\ - \text{R\$ } 180,00 \\ \hline 410,00 \end{array}$$

R: Restou para Olga no banco R\$ 410,00" M. R. S. M.

- Vamos criar duas operações matemáticas (sentenças numéricas) para ser trabalhadas numa situação problema.

Operações 1 e 2

$$\begin{array}{r} \text{"}360 \\ \times 6 \\ \hline 2.160 \text{"} \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{"}56 \\ -38 \\ \hline 18 \text{"} \end{array} \text{ E. Q. R.}$$

Operações 3 e 4

$$\begin{array}{r} \text{"}280 \\ \times 5 \\ \hline 1400 \text{"} \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{"}683 \text{ | } 2 \\ 003 \text{ | } 341 \\ \hline 1 \text{"} \end{array} \text{ M. R. S. M.}$$

Porém estas produções não puderam ser trabalhadas pelo grupo devido a não continuidade na cela de aula dos (das) responsáveis pela sua autoria.

Em outro encaminhamento mais experimental fizeram uso de recursos didáticos, como o material dourado e o ábaco. Alguém compunha um número utilizando um dos dois recursos e o grupo tentava ler o número composto. Na seqüência quem conseguira ler compunha outro número e assim sucessivamente. Os números compostos foram sendo registrados por todos e aproveitados no decorrer dos trabalhos, num estudo de ordens e classes.

No estudo do sistema de numeração, por exemplo, após a leitura de um texto que apresentava, de forma sintética, a história dos números, trabalharam com eles construindo e fazendo a leitura de diversos números.

Estas aprendizagens com os números foram contribuindo nos estudos de Geografia e História que envolviam dados numéricos, noções de espaços geográficos, bem como a linha do tempo.

Fazendo ciências

Sempre considerando que o trabalho educativo escolar, ora pesquisado, se propunha libertador dos homens e mulheres nele envolvidos, para o professor foi muito importante, desde o início, no trato com os conteúdos das Ciências da Sociedade e da Natureza, indagar aos (às) estudantes e indagar-se com eles a razão da existência do ser humano. Há algo que torna este ser diferente dos demais? "A longa, diversa e complexa história das religiões, da filosofia e das ciências é o testemunho da busca incessante dos seres humanos por compreender e dar sentido à sua existência" (RIBEIRO, 1998, p. 185).

Um lugar destacado foi dado ao conceito de cultura nesta prática pedagógica, compreendendo-o como a ação do ser humano sobre a natureza, em si e ao seu redor, transformando-a de acordo com suas necessidades, portanto um conceito antropológico. Com ele buscava-se tornar relativo o significado deste termo, como característica do ser polido, instruído, ilustrado, profundamente inculcado pela educação conservadora. Amplia-se a possibilidade dessa busca com a inclusão na Proposta Pedagógico-Curricular de EJA dos conteúdos "identidade cultural, cultura e diversidade cultural" (SEED/PR, 2005, p. 37). "A sociedade brasileira é resultado da confluência e dos conflitos estabelecidos ao longo da história por etnias distintas, com universos culturais muitos diferentes entre si" (RIBEIRO, 1998, p. 186).

As ações e reflexões vivenciadas com os (as) educandos (as) demonstraram as buscas e realizações a que se propuseram e como as concretizaram.

Uma Viagem Ao Passado,

Ao propor a exibição e posterior análise do filme "A Guerra do Fogo", o professor colocou aos (às) estudantes que tinha como meta objetivar algumas idéias com as quais estariam trabalhando o que os levaria a pensar nas origens e no

desenvolvimento do planeta, da vida e em especial, do ser humano. Estas idéias seriam retomadas sempre.

A Proposta Pedagógico-Curricular de EJA da Secretaria de Estado da Educação do Paraná destaca: “a concepção proposta para as ações pedagógicas desenvolvidas na Fase I do Ensino Fundamental é dialógica, reflexiva e crítica, voltada para questões sociais, culturais, políticas, dentre outras, compreendendo o educando como sujeito que participa e interfere na construção histórica da sociedade em que vive” (2005, p. 33).

O filme apresenta a relação do homem com a natureza, no sentido de dominá-la, passando de um estágio de subordinação para o estágio de domínio. Uma vez conseguindo reproduzir os fenômenos da natureza, como o fogo, que só era produzido pelo atrito das faíscas elétricas em gravetos, árvores e folhas secas, em dias de trovoadas e raios, passaram a produzi-lo atritando gravetos em pedras, e pedras pedras como era há 80.000 anos atrás, destacando a luta da humanidade pelo domínio do fogo. Mostra o homem pré-histórico enfrentando tribos inimigas e feras, dentro de um meio adverso, e o surgimento dos primeiros sentimentos. Este filme foi apresentado como um registro de hipóteses dos primeiros passos da civilização.

Como atividade decorrente da apreciação do filme os (as) educandos (as) produziram um texto registrando o que de mais interessante viram, procurando destacar qual a relação do que aparece no filme com o tempo atual.

As produções abaixo podem ajudar a compreender a repercussão do filme no pensamento dos (das) estudantes.

“Texto sobre o filme A Guerra do Fogo

Assistindo o Filme A Guerra do Fogo deu para aprender muito.

Uma das coisas que não deu para passar sem ser notado é que desde o começo do mundo existe a guerra. Ali era pelo fogo. Agora se nós acelerarmos no tempo veremos que não mudou muito do início até os dias de hoje. Principalmente no que diz respeito a guerra, pois a guerra continua seja ela pelo poder, pelo petróleo ou até mesmo guerras santas (religiosas)

O homem evoluiu e com ele o mundo

A ciência a ida do homem para a lua as grandes descobertas.

Hoje o homem sabe falar não precisa mais caçar. Sabe se portar a uma mesa e perante a sociedade. Alguns falam vários idiomas.

Temos ai a tecnologia tão avançada

Tudo isso é a evolução do homem

Mais infelizmente em uma coisa o homem não evoluiu, a sua mente ainda continua primitiva. Pois continua fazendo guerra
 Nos primórdios tudo bem. eles não tinham educação e se comunicavam com dificuldade não tinham religião e não conheciam Deus
 É por isso que digo que o homem de hoje ainda é primitivo, talvez até pior porque hoje eles estudam tem religião e continuam fazendo guerra por ganancia e investem bilhões em bombas nucleares quando esses bilhões poderiam ser usados no combate a fome em pesquisas contra uma série de doenças, na preservação do planeta e do meio ambiente
 Isso é o que eu particularmente penso a respeito da evolução do ser humano
 Descobriram o fogo e com ele a guerra e a disputa já de certa forma pelo poder
 Descobriram o petróleo e mais uma vez a guerra
 E assim segue a humanidade
 Percebi também que ali o homem descobriu o mais puro do ser humano Achei lindo quando ele percebeu que esta apaixonado e vai em busca de sua amada e juntos eles descobrem outra maneira ou seja posição para fazerem amor
 Adorei o filme é pena que não foi possível assisti-lo até o fim para poder fazer alguns comentários.
 Isso só veio confirmar o que acabei de escrever sobre a evolução do ser humano
 Tem alguns que não evoluíram em nada e ainda não permitem que outros evoluam” M. H. A.

“A guerra do fogo

O filme guerra do fogo nos mostra a evolução da espécie humana até os dias de hoje. Os primatas eram chamados homens macaco. Eles não tinham resacas. E por isso comia a própria espécie e era chamado de canibais e tudo nos leva a crê, que este ser tão estranho foram os nossos ancestrais já na segunda fase da evolução surgiu o homem da caverna eles tinham um pouco de inteligência pois já sussurrava alguns sons e descobria amor. Criou o fogo. Que foi motivo de muitas brigas e até morte entre as tribos De lá para cá o ser humano foi evoluindo cada vez mais. Hoje somos capazes de tudo somos capazes de surpreender o mundo”
 M. A. S.

Todas as produções feitas foram apresentadas aos (às) demais educandos (as), o que provocou um enriquecimento das “leituras” do filme e no diálogo reflexivo que fizeram. As características lingüísticas das produções exigiram do professor e dos (as) estudantes esforço, boa vontade e tolerância para o aprofundamento, da riqueza expressiva. Os dois textos foram transcritos exatamente como no original, inclusive com a intenção de mostrar as possibilidades que se abrem quando acontece o respeito pela expressão dos (as) estudantes. É importante que seja mencionado que o comentário do final do primeiro texto, quanto ao não ter assistido até o final, na visão do professor, aconteceu como um desabafo da parte do (a) educando (a) frente ao procedimento do agente de segurança, que de forma bastante ríspida, exigiu a saída da cela de aula, enquanto o letreiro final estava sendo projetado. No segundo texto a palavra “resacas” foi a forma de escrever raciocínio que o (a) autor (a) conseguiu utilizar.

O professor aproveitou a riqueza desta experiência em todas as áreas do conhecimento. Um filme onde a expressão oral, reduzida a ruídos, é quase totalmente substituída por gestos, expressões faciais, posturas e pode levar a quem o assiste questionar o poder da linguagem. Nos dois textos acima transcritos esta questão foi abordada. Sempre que foi possível e necessário o professor retomou o conteúdo do filme no estudo da Língua Portuguesa. O fez quando pensou na história do surgimento da linguagem, especificamente da escrita. Esta retomada aconteceu no estudo da história dos números, ao pensarem na necessidade de contagem ao longo da existência humana. Ela foi feita quando pensaram pontos de partida e de chegada para o conhecimento produzido pela humanidade em Ciências, Geografia e História, com especial destaque no estudo das idéias sobre origem, desenvolvimento da vida e dos seres humanos. O mesmo aconteceu quando tiveram necessidade de refletir sobre as artes ou sobre a educação do movimento corporal.

Embora a Proposta Pedagógico–Curricular de EJA da SEED/PR não explicita as denominações Ciências, Geografia e História para a Fase I, na interpretação do professor, os termos auxiliavam na compreensão dos conteúdos. Isto se dava principalmente quando eram denominados nos recursos materiais, (livros, revistas) quando se fazia referência ao aprofundamento na continuidade dos estudos na Fase II, quando provocados (as) pela escola, ou interligando o que estudavam com algo comentado por algum (a) colega de cela prisional, ou ainda quando queriam aprofundar alguma notícia divulgada pelo rádio ou pela televisão.

Estudando História com a própria história de vida.

As histórias de vida dos (as) estudantes, tomadas como ponto de partida para se estudar a história humana, propiciaram uma vivência onde a emoção aflorou com muita intensidade. Guardadas a devidas proporções, puderam começar a refletir que a História tem sentido quando se faz parte dela e se tem consciência disto. Poder contar de si, fazendo-se conhecer, destacando pontos que quisesse, possibilitou a geração de uma espontaneidade, que surpreendeu o professor. A surpresa ficou por conta da riqueza e da quantidade de detalhes colocados nos textos produzidos.

A forma de propor o trabalho da história de vida sofreu adaptações conforme as possibilidades de expressão escrita dos (as) educandos (as). É importante citar

aqui o teste experimental do professor no aprendizado destas possibilidades dos (as) estudantes.

Na cooperativa escolar da unidade penitenciária B um dos estudantes tráz, espontaneamente, o seguinte texto:

(Nome do município), (Sigla do Estado). 03.12.04

“Inciso fundamental da (unidade B)

O texto do qual esto escrevendo, não é um texto copiado e nem uma imaginação da minha cabeça, tudo que vou relatar é só a realidade, estive uma infância bastante difícil, perdi o meu pai aos 12 anos, e se a vida já se tornava difícil com os meus pais juntos, se tornou pior sem ele, em fim de lá pra cá tudo e tornou difícil, aos 26 anos fiquei sem minha mãe (o computador não aceita mas o autor colocou til sobre o e da palavra mãe) e daí uns dias pra cá me tornei um criminoso cometi vários crimes, todos crimes simples, só um dos meus delitos que me empurrou de cadeia, já esto cumprindo 14 anos de reclusão, sem direito a um chaco de reintegração a sociedade, todos estes anos aqui esto, sempre fis de tudo pra retornar a sociedade, esto a mais de 9 anos sem pegar um castigo fui agredido fisicamente por um outro preso, e nessa agressão perdi uma das vistas, e até o dia do ocorrido eu não era uma pessoa boa mas também não procurava progridir os companheiros, e nem os guardas, mas deus tem nos dado um bom exemplo e sabedoria só tem pessoas que se aprende com o sofrimento, eu sou um exemplo deste fato. Hoje eu esto preso privado da liberdade, esto sem uma visão, e se não fosse tudo ainda sou portador do vírus do HIV. Hoje eu oro tanto por mim como por os demais, não só pelo meu companheiro como oro pelo meu professor e pelos guardas que nos conduzem.” Ass., C. B. S.

Na penitenciária A, onde a cooperativa escolar era composta por mais da metade dos educandos na etapa inicial do processo de alfabetização ao perceber a importância do trabalho com a história de vida, o professor o propôs com uma elaboração mais dirigida. Produziu com os estudantes um texto intitulado “Estudando a História”, no qual em três colunas, por ordem crescente do ano de nascimento, era registrado o ano na primeira coluna, o dia e o mês de nascimento na segunda coluna e o nome do nascido na terceira coluna. Este texto referenciava a atividade “MINHA HISTÓRIA”, realizada em equipes, com a cooperação de quem já sabia escrever.

Na penitenciária C, a mesma proposta ganha duas novas formulações. Numa delas é apresentada assim: “Vamos escrever um texto contando a nossa história de vida, destacando o aspecto educacional escolar.” O trabalho a seguir transcrito ilustra a produção realizada:

“Oi meu nome é R.B.B.
tenho 28 anos nasci em C.

moro em J.A.S.C.

tenho 4 filhos que são a razão de minha Vida, estou preza por que cometi um delito no qual eu estou arrependida mais aqui com ajuda dos tecnico agora estou pensando diferente e vendo tambem totalmente diferente para a gente ser feliz não precisa a gente comete nenhum delito so basta a gente ter força de vontade fé esperança perseverança sou uma mulher feliz mesmo estando num lugar desses por que sei que tenho meus filhos e meu marido me esperando la fora e minha vida continua por isso não deixo ou luto pelos meus sonho por que so a gente lutando para conseguir alcansar os nossos objetivo e eu irei lutar com todas as minhas força e principalmente com a ajuda de Deus.

Oi já falei de minha vida

Agora quero falar dos meus Estudos

Oque é escola

A escola é evolução aprendizagem para o futuro na escola, além de adquirir conhecimentos o ensino proprio ao aluno, torna-se um cidadão capaz de realizar as transformações exigida pela sociedade do nosso tempo

E quando eu cheguei aqui eu ovia falar em Estudo e logo fui persebendo com ele pude me encontrar Hoje com a ajuda do meu professor pude ler e escrever dividir soma multiplicar os estudos me fazem bem a inteligência não é um dom Ela e um processo Fica-se inteligente porque se aprende, aprende-se sempre e se ensina oque se aprende

Hoje quando venho para a aula fico imaginando lá fora se eu fizesse as coisa que eu estou aqui dentro jamais teria vindo para num lugar desses mais a vida e uma caixinha de supresa tem altos e baixos um dia a gente ganha outro dia gente perde tudo tem seu preço e o preço da minha felicidade jamais podera ser comprado agradeço a Deus e os professores e os tecnico por esta meagudando”

E na outra é apresentada desta maneira: A partir do trabalho feito em aula, dialogando, pensando, analisando, refletindo a nós como seres humanos, por isso históricos, produtores e produtos da história, vamos escrever um texto registrando a nossa história de vida: Quem somos? De onde viemos? Quando, onde, como, por que e para que estamos vivendo? Um dos trabalhos feitos, abaixo transcrito, exemplifica a produção:

“31/03/06 N. P. S.

esta é a minha história

Vim de uma famili umilde pobre mas digna na minha infância não pude estudar pois eramos em 16 irmãos e eu a mais velha precisava ajudar meus pais e o fazia com carinho e dedicassão para mim a família é o bem maior a juventude passou sem que eu perceber pois emgravei aos 13 anos amei meu filho desde o momento que soube que estava gravida o mesmo com os outros 6 após 13 anos de convivencia veia a separação e mudei para a cidade de C. em busca da melhoria de estudo e saude para meus filhos não foi facil o menor teve que ficar com minha mãe e o que eu temia aconteceu uma infecção seguida de uma desnutrição ele veio a falecer” mais Deus me deu forças e sabedoria que ele e o dono absoluto meus filhos e 16 netos e a razão e a força para superar os obstaculos do dia a dia em 97 27 de outubro em um trágico acidente perdi minha única filha mulher e minha neta de 4 anos minha filha faleceu aos 29 anos eu fiquei com os 4 filhos dela órfão de pai e mãe eu os amo como se fossem meus filhos todos os filhos dos meus filhos em 29 de desenbro de 1999 meu filho foi preso e em 11 de janeiro eu fui presa e o mundo desabou sobre mim e tambem a família sonhos mais bens materiais não são perdas em janeiro de dois mil e cinco meu filho o caçula tambem estava morto vitima de um tiro minha mãe já avia falecido em 15 de dezembro de 1998 e meu pai em 3 de outubro de dois mil e quatro a seis anos estou privada da liberdade quando perdemos um ante querido morre um pedaço de nós á dor e a saudade não passa mais e preciso ver para os que ficaram eu em tudo dou graças a Deus que nós

da essa força que não sabemos e não conhecemos mais no momento certo ela aflora de dentro de nós e nós ensino que nossos ante queridos nos são dados como penhor para cuidalos ensinolos lapida-los se possível amamos nossos filhos e nossos pais e irmãos mas Deus os amou primeiro e nós mostrou esse amor ao enviar seu unico Filho”
Ame mais fale mais cante mais faça o bem sempre que puder e melhor fazer alguém chorar com a verdade do que sorrir com a mentira”

Os textos revelam a profunda esperança, que foi possível ter presente na cela de aula quando se garantiu ao (à) estudante o direito à palavra. Em todos eles a profunda amargura das histórias de vida, inegavelmente existente, foi vencida pela esperança, de que a oportunidade de uma educação, como a que vivenciaram, lhes permitiu aspirar uma vida melhor. É conveniente lembrar que o primeiro destes textos foi produzido espontaneamente e desencadeou toda a proposta. O segundo foi produção de uma pessoa portadora do vírus HIV, que só faltou à escola quando a doença a impediu. O terceiro é de autoria de alguém de idade mais avançada que, depois de trabalhar durante o dia todo, servia o jantar, deixava-o na cela prisional para comer na volta, emprestava os óculos, pegava o seu material escolar e vinha para a escola.

Estes homens e mulheres, educandos (as) de EJA na cela de aula são cidadãos brasileiros. Mesmo privados de alguns direitos da cidadania, especialmente o da liberdade, o direito à educação lhes é garantido. Concebida como educação libertadora, esta prática por eles vivenciada, tinha como compromisso, a partir da compreensão de mundo que manifestaram levá-los (as) a interagir com outros pontos de vista, fundamentalmente com o conhecimento, que a escola tem o dever de possibilitar-lhes o acesso. O professor convidou-os a pensarem sobre as hipóteses de origens do sistema solar, do planeta Terra, das diferentes formas de vida que há nele e, em especial sobre a vida humana. Conversaram sobre as teorias da criação do mundo e da evolução do ser humano. Foi inevitável, até por ser a intenção do professor, que houvesse uma interligação desta conversa com a apreciação do filme “A Guerra do Fogo” acontecida anteriormente.

Nas aulas que se seguiram realizaram um estudo sobre os povos indígenas, como primeiros habitantes do Brasil, tendo como referência especial um trabalho de pesquisa feito por estudantes de ensino fundamental de uma escola pública, numa aldeia próxima à unidade penitenciária. Registraram esta atividade num texto produzido coletivamente. .

Estavam começando a pensar na chegada dos portugueses ao Brasil e nas suas conseqüências (esta atividade encontrava-se em curso no momento de produção deste relato).

Como “O menino do dedo verde” entrou nesta “história”

Os estudos sobre as necessidades básicas dos seres humanos, foram realizados a partir da leitura do texto “Ciclos de vida” (VÓVIO, 2002, p. 12-17) e do livro “O menino do dedo verde”, de Maurice Druon, um clássico da literatura mundial. A pedido dos (as) estudantes passou a ser lido sempre na abertura das aulas de ciências, nas quais trabalharam com os conteúdos “Questões ambientais no campo e na cidade, O ser humano, constituição saúde e qualidade de vida e Ecosistema” (Proposta Pedagógico-Curricular de EJA, SEED/PR, 2005, p. 38 e 39).

No trabalho com os ciclos de vida, ao realizarem as atividades propostas no livro (VÓVIO, 2002, p. 15), de escolha de um animal ou planta, e sobre o (a) qual deveriam detalhar o que eles (as) retiram e devolvem ao ambiente. Elaboraram, em duplas ou trios, um cartaz que foi apresentado aos (às) demais. É importante destacar o grande envolvimento dos (as) educandos (as) e, conseqüentemente, a riqueza destas apresentações. Escolheram plantas e animais sobre os quais já sabiam algo e com o conteúdo aprendido sistematizaram este conhecimento. Desta maneira, durante o período de mais ou menos um mês, estudaram: “Fotossíntese; Ciclos naturais; Relações dos seres vivos com o ecossistema; Alimentação e saúde; Qualidade de vida; Reprodução; Degradação ambiental; Poluição; Questão da água; Problema do lixo”; Todos estes temas estudados são conteúdos da Proposta Pedagógico-Curricular de EJA (SEED/PR, 2005, p. 38-39).

Da cela de aula a outros espaços, passando pelo deserto com “O pequeno Príncipe”

“Quando eu me encontrava preso/ Na cela de uma cadeia/ Foi que eu vi pela primeira vez/ As tais fotografias/ Em que apareces inteira/ Porém lá não estavas nua/ E sim coberta de nuvens/ Terra, terra...”

Ao som destes e dos demais versos da canção “Terra” (ANEXO 4), de Caetano Veloso, executada ao vivo pelo professor, manuseando a coleção de nove volumes do Atlas Geográfico Mundial, disponibilizada para uma primeira folheada iniciava-se o trabalho com conteúdos da Proposta Curricular em Estudos da Sociedade e da Natureza, enfocando conteúdos de Geografia. Foram eles: “Ecossistema: Planeta Terra – movimentos conseqüências. O sol como fonte de energia; Noções de Cartografia: Leitura de mapas; Localização e orientação espacial; Cultura e diversidade cultural: Diversidade cultural brasileira.” Completavam este estudo com o compromisso assumido de trabalharem a leitura de um capítulo do livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, a cada aula.

Alguns conteúdos se repetiram aqui, mas agora com o enfoque na perspectiva da geografia.

A VIDA E A ESCOLA COMO FIOS NA TESSITURA DO CONHECIMENTO

A PREVENÇÃO GERANDO EXPRESSÃO

Aceitando o convite de participação no concurso de cartazes “Prevenção ao uso indevido de drogas” promovido pela escola nas unidades penais, nas cooperativas escolares este trabalho aconteceu pela apresentação da proposta de concurso e de uma forma de encaminhamento metodológico discutido e aprovado pelos (as) estudantes.

Na realização da atividade, depois de ouvirem duas canções, “Só te peço” (APÊNDICE 2), de autoria do professor e “Epitáfio” (ANEXO 5), de Sérgio Britto, que abordavam questões relativas ao tema e de lerem o texto “Drogas uma questão de vida” do “Jornal Mundo Jovem, um jornal de idéias”, nº. 335, criaram três cartazes (FIGURAS 1, 2, 3, 4 e 5). Dois dos cartazes criados foram classificados em primeiro e segundo lugar no mencionado concurso.

Por uma cultura da paz

Instituída oficialmente no Estado do Paraná, foi proposta como tema da primeira semana de setembro de 2005 nas escolas estaduais “A 1ª. Semana Por uma cultura da Paz e da não-violência”. Nas cooperativas escolares foi apresentada aos (às) educandos (as) e depois de aprovada foi vivenciada com o seguinte encaminhamento:

- 1º. - Apreciação da canção “Oração de São Francisco” (ANEXO 6), de autoria do Padre IRALA;
- 2º. - Leitura e estudo reflexivo do texto “A violência tira o brilho da nossa sociedade”, do “Jornal Mundo Jovem, um jornal de idéias”, nº. 349;
- 3º. - Produção de um texto sobre o tema trabalhado;
- 4º. – a - Escolha coletiva por votação de um dos textos para elaboração de um cartaz; b – Escolha, pelo autor (a), dentre todos os trabalhos, de uma frase do texto, para compor mais dois cartazes. (FIGURAS 6, 7 e 8).

Neste tipo de ação vivenciada, em especial nestas duas últimas atividades descritas, a educação pelo trabalho preconizada, praticada e difundida pela Pedagogia Freinet, ricamente analisada por Vigotski no “...esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho”, capítulo 10, do livro “Psicologia Pedagógica” (2003, p. 181-196), pode contribuir com a educação do professor e dos (as) educandos.

CAPÍTULO III

O (A) EDUCANDO (A) PRESIDÁRIO (A), O ESPAÇO PRISIONAL, O PROFESSOR E A APRENDIZAGEM PARA A VIDA

Mestre não é quem que sempre ensina, mas quem que de repente aprende
(ROSA, 1986)

Em setembro de 2004, depois de vinte e dois anos, o reencontro: um professor alfabetizador e jovens e adultos em busca de aprender. Num trabalho educativo escolar da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário numa escola que atende onze unidades penais, o desafio de vencer as barreiras das grades, do analfabetismo, da ignorância, da criminalidade e do preconceito.

Na portaria da unidade A, em companhia da vice-diretora do CEEBJA, a primeira vez que ele entrou numa penitenciária. Porta eletrônica com detector de metais, revista no material e liberação para entrada. Em seguida a chegada ao segundo posto de segurança. Depois da comunicação via “walk-talk” a segunda liberação, a abertura e fechamento dos três portões de ferro que dão acesso à cela de aula.

Uma cela de 50 metros quadrados, mais ou menos. Na porta dois policiais militares, fardados e armados com fuzis ou metralhadoras (não sabe distinguir), granadas e um agente de segurança da unidade penal. Sentados nas cadeiras, com carteira escolar à frente, 24 estudantes, olhos arregalados, por detrás das grades, curiosos a espera do professor.

Quarenta e seis anos, quase metade deles vividos em sala de aula como professor e outros vinte só como estudante. Violão às costas, dentro do estojo, uma sacola com livros, álbum de parede, outra com cadernos, lápis e borracha. Da sacola de livros, de um livro de poemas: *“É preciso trabalhar todos os dias pela alegria geral. É preciso aprender esta lição todos os dias e sair pelas ruas cantando e repartindo a esperança, a mão cristalina, a fronte fraternal”*. (MELLO, 2003, p. 17). Assim crendo, assim declamando, o professor buscou convidá-los a trabalhar pela paz e com amor.

Na unidade B, o presídio de segurança máxima de construção mais recente, o trabalho educativo escolar com grupo de 16 estudantes presos: três deles em processo inicial de alfabetização conseguindo ler, mas com profundas dificuldades para escrever os quais deveriam estar freqüentando o 1º estágio da fase I da EJA e os outros oito no 2º e 3º estágios desta mesma fase.

Durante o trabalho ocorreu a chegada de outros três educandos e a saída dos três em processo inicial de alfabetização para a turma do 1º estágio desta unidade. Um dos três que chegaram ao apresentar-se informou que já tinha estudado até o ensino médio, sem concluí-lo, inclusive dentro do sistema penitenciário, mas que ao informar isto à pedagoga da unidade, profissional responsável pela seleção e organização dos presos para o trabalho educativo escolar, nenhuma documentação foi encontrada.

Em novembro colocando a coordenação pedagógica a par das características do grupo quanto à diversidade de níveis de aprendizagem, foi feita uma sugestão, da parte da coordenação, de efetuarmos uma avaliação classificatória, procedimento usado para determinar o estágio de aprendizagem dos estudantes que a ele se submetem. Dos 16 educandos que o fizeram um foi encaminhado para a fase II do ensino fundamental e dois foram classificados para o 1º estágio da fase I. Os outros 13 foram classificados para o 2º e 3º estágio da fase I.

Na cela de aula da unidade B, com mais ou menos 15 metros quadrados, os estudantes chegavam algemados, trazidos pela equipe de agentes de segurança. Entravam para a cela e com a porta-grade fechada, pelo vão das grades, acontecia à retirada das algemas. Os professores aguardavam todo este procedimento na sala de professores e só então eram chamados pelos agentes de segurança para a cela de aula. Nesta unidade o professor trabalha preso na cela de aula com os estudantes.

Como em todos os trabalhos de EJA no sistema penitenciário em que vem participando, este também começou com a abertura da palavra aos educandos para colocarem sua experiência escolar e suas expectativas quanto ao trabalho educativo e qualquer outra coisa que quisessem.

Nas duas semanas que antecederam a entrada na cela de aula o trabalho com os mitos. O diálogo com outras colegas professoras que estavam chegando ao

CEEBJA junto com ele e com as demais que já estavam a mais tempo, se dava com as seguintes expressões:

- “Ultimamente estou prestando mais atenção ao noticiário policial. Hoje ao ouvir que foi preso um bandido de alta periculosidade fiquei preocupada. Será que vou trabalhar com ele? Dizia uma das colegas.”
- “Estou pensando em trabalhar com música, em levar o violão para a cela de aula, em trabalhar com literatura lúdica, com vídeo, dizia o professor.”

Algumas professoras mais antigas diziam:

- “Eles vão amar o trabalho com música.”

Alguns professores de EJA fase II diziam:

- “Não sei se será possível entrar com instrumento musical. Você não tem medo? As cordas podem ser usadas para te enforcar.”

Duas colegas das recém-chegadas desistiram de fazer parte do grupo durante estas duas semanas de preparação.

Enfim o dia do encontro com os “meninos”, jeito de chamá-los emprestado da colega que trabalha a muitos anos no sistema e que inclusive já foi refém com outra colega em uma das rebeliões mais recentes: “eu já estou trabalhando aqui há mais de 12 anos. Aprendi muito com os “meninos”. O que mais me chama a atenção é o respeito com que me tratam. Mesmo como refém, foi muita bem tratada. Nos momentos de maior tensão, com os ânimos dos presos exaltados, alguns queriam nos usar nas negociações. Os “meninos” nossos alunos logo diziam: “Ninguém mexe com as minas””.

A partir da convivência com estudantes nas celas de aula, no trabalho que aí se desenvolvia, na escuta de “voz” dos (as) educandos (as), de observação de suas características, expectativas, anseios, crenças, sonhos, visões de mundo, experiências de vida, foi-se delineando mais claramente quem são os (as) estudantes. A busca de organização de cooperativas escolares, com um mínimo de gestão democrática nas relações que se estabeleciam também contribuiu para isto. O trabalho com obras de literatura, músicas, atividades criativas, com forte investimento na recuperação da auto-estima, a produção de textos e desenhos livres e com temas definidos, o fez da mesma forma. A apreciação de filmes, a reflexão de temas de Estudos da Sociedade e da Natureza, constantes da proposta curricular, trabalhando com textos de jornais, cadernos pedagógicos, livros e revistas, a busca

de experimentação com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, saindo do trabalho mais convencional, contribuíram, significativamente, para a geração de relações de confiança. A abertura, entre o professor, os (as) educandos (as) e o conhecimento, teve repercussão direta na pesquisa.

3.1 SIGNIFICADO DA VIDA E DO (A) OUTRO (A) NA SUA VIDA

Conhecer as mulheres e os homens presos (as), os seres humanos com os quais se vai interagir no trabalho educativo escolar, que se propõe libertador, por isto cooperador na formação da nova mulher e do novo homem para um outro mundo possível, é fundamental.

Como homens e mulheres que existem concretamente, objetivamente e que, por inúmeras circunstâncias, muitas delas fruto da coisificação, a que a sociedade submete-os, e outras pelas escolhas feitas e assumidas, entraram para o mundo do crime.

A Lei de Execução Penal – LEP, nº 7210, de 11/07/84, no seu artigo 10º, onde se lê: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

Contribuir para ressocialização do (a) estudante preso (a) exige que se compreenda o significado da vida e do (a) outro (a) na vida dele (a). Que relações tem sido estabelecidas.

QUADRO 7 – O SIGNIFICADO DA VIDA PARA OS (AS) DETENTOS (AS)

A VIDA TEM UM SIGNIFICADO	A	B	C
DE NADA			
NO QUAL NUNCA HAVIA PENSADO	2	1	1
QUE ESTOU COMEÇANDO A PENSAR	3	1	3
QUE VAI ACONTECENDO INDEPENDENTE DE MINHA VONTADE	4	2	5
NO QUAL EU TENHO UMA PARTICIPAÇÃO IMPORTANTE	6	4	9
MUITO DIFÍCIL	1	4	7
QUE EU E O OUTRO EXISTIMOS	6	3	9
QUE ESTÁ DENTRO DE MIM E AO MEU REDOR	5	3	10

Houve falas espontâneas, complementares ao significado citado, tendo as respostas sido categorizadas e agrupadas por penitenciária:

DE NADA:

A - “a vida significa tudo”; “aqui na terra as coisa não vem do nada”; “a vida é muito boa”.

C - “a vida tem muito valor, a gente tem que valorizar cada dia”.

QUE EU ESTOU COMEÇANDO A PENSAR:

A - “há oito anos”; “quando preso, num lugar desses”.

QUE VAI ACONTECENDO INDEPENDENTE DA MINHA VONTADE:

A - “às vezes”; “aqui é mandado e vive pela vontade dos outros”; “acontece às vezes”; “muitas coisas sim”.

B - “às vezes nem se está imaginando e ela acontece”.

C - “muitas coisas que eu fiz lá sem minha vontade”; “algumas situações acontecem independentes”; “a gente tem que governar ela senão a gente é levada para caminhos errados”.

NO QUAL EU TENHO UMA PARTICIPAÇÃO IMPORTANTE:

C - “às vezes não porque me deixo levar por impulsos”; “participação na criação dos filhos e minha”.

MUITO DIFÍCIL:

A - “a vida é muito boa se souber levar”; “para todos inclusive para mim”; “umas difíceis outras não”.

B - “é difícil dependendo da ocasião”.

C - “às vezes a torno difícil”; “estou pensando nos meus filhos”; “só para quem é mole, com força de vontade se supera”; “bastante para quem não tem estudo”.

QUE EU E O OUTRO EXISTIMOS:

A - “me vejo entre milhares”.

C - “me isolo sozinha e não sei por que”.

QUE ESTÁ DENTRO DE MIM E AO MEU REDOR:

A - “o significado está dentro de mim”; “somos todos um só”.

C - “agora consigo um significado”; “fui alcoólatra”; “menos dentro da penitenciária”.

OUTROS:

B - “a vida tem significado, pois, estou pensando mais em coisas boas”; “um grande significado”; “tem um grande significado”.

Apesar de nenhum dos (as) pesquisados (as) ter considerado a vida sem significado, quatro manifestaram falas reforçando seus pontos de vista: “a vida significa tudo”; “aqui na terra as coisas não vem do nada”; “a vida é muito boa”; “a vida tem muito valor, a gente tem que valorizar cada dia”.

O significado da vida nunca tinha sido pensado por quatro dos (as) entrevistados (as), e sete estão começando a pensar nele a partir da vida na penitenciária. Destes dois complementaram dizendo: “há oito anos”; “quando preso num lugar desses”.

Para onze dos (as) educandos (as) a vida acontece independente de suas vontades. Oito deles acrescentaram às suas respostas:

* “Às vezes”.

* “Aqui é mandado e vive pela vontade dos outros”.

* “Acontece as vezes”.

* “Muitas coisas sim”.

* “Às vezes nem se está imaginando e ela acontece”.

* “Muitas coisas que eu fiz lá, sem minha vontade”.

* “Algumas situações acontecem independentes”.

* “A gente tem que governar ela senão a gente é levada para caminhos errados”.

Julgam ter uma participação importante 19 estudantes. Duas completaram: “às vezes não porque me deixo levar por impulsos”; “participação na criação dos filhos e minha”.

Onze dos pesquisados consideram a vida difícil. Disseram:

- * “A vida é muito boa se souber levar”.
- * “Para todos inclusive para mim”.
- * “Umas difíceis outras não”.
- * “É difícil dependendo da ocasião”.
- * “Às vezes a torno difícil”.
- * “Estou pensando nos meus filhos”.
- * “Só para quem é mole, com força de vontade se supera”.
- * “Bastante para quem não tem estudo”.

Consideram a sua existência ligada à do outro 18 entrevistados. Dois fizeram outras falas: “me vejo entre milhares”; “me isolo sozinha e não sei porque”.

Também 18 pensam que o significado da vida está em si e ao seu redor. Quatro complementaram: “o significado está dentro de mim”; “somos todos um só”; “agora consigo um significado”; “fui alcoólatra”; “menos dentro da penitenciária”.

Além das possibilidades de respostas apresentadas, foram apontadas três outras: “a vida tem significado, pois, estou pensando mais em coisas boas”; “um grande significado”; “tem um grande significado”.

A frequência nula à categoria “nada” para o significado da vida pode ser interpretada como indicativa de que o valor da vida está muito presente no modo de vê-la do (a) preso (a) entrevistado. (a) Inclusive, mesmo não sendo apontada por nenhum dos (as) estudantes entrevistados (as), ela teve falas complementares que se contrapunham a este significado.

Manifesta-se uma tendência à introspecção e à reflexão, do (a) preso (a) envolvido (a), na questão do significado da vida pela baixa frequência nas categorias que demonstram certo nível de alienação.

As categorias de tomada de consciência do eu e do outro, da vida em si e ao redor, aproximam-se da frequência máxima revelando uma tendência à tomada de consciência em relação ao significado questionado.

A qualidade e a quantidade das falas complementares manifestam homens e mulheres capazes de (re) significar suas vidas e em sintonia com o (a) outro (a).

QUADRO 8 – O (A) OUTRO (A) NA MINHA VIDA

CONSIDERO O (A) OUTRO (A) NA MINHA VIDA COMO	A	B	C
EU	6	4	9
UM (A) QUALQUER			
UM (A) ADVERSÁRIO (A)			2
UM (A) COLEGA	6	4	9
UM (A) AMIGO (A)	6	4	7
ALGUÉM EM QUE NÃO HAVIA PENSADO	1		
ALGUÉM EM QUE ESTOU COMEÇANDO A PENSAR	1	2	
UM (A) COMPANHEIRO (A) DE VIDA	4	4	7
UM DOS MEUS FAMILIARES DO QUAL SINTO FALTA	6	3	7

Houve falas espontâneas, complementares ao significado apontado, sendo elas categorizadas e agrupadas por unidade prisional:

EU:

A - “considero como pessoa, mas diferente no modo de pensar”.

B - “considero o outro igual a mim, ou melhor”; “como ser humano sim, mas em pensamento não”.

C - “tem gente que merece consideração e gente que não”; “como eu só a mãe”; “todo mundo é igual perante Deus, nenhum ser humano é igual a outro”.

UM (A) ADVERSÁRIO (A):

C - “tenho um montão de adversários”; “adversários só os que querem agredir, tenho que fugir”; “às vezes”.

UM (A) COLEGA:

C - “só tenho quatro amigos”; “alguns”.

UM (A) AMIGO (A):

A - “tem pessoas que sim, outras não”; “maioria”; “meu pai e minha mãe”; “todos são filhos de Deus, independente do que fazem ou deixam de fazer”; “nem todos, uns querem ajudar outros não”.

C - “alguns”; “minha tia, só”; “poucos”.

UM (A) COMPANHEIRO (A) DE VIDA:

A - “quando a gente precisa de uma força ou palavra amiga ele está ali para ajudar”.

C - “principalmente do meu”; “alguns, aquele que me ajuda quando preciso e quando precisar eu ajudo”; “de várias maneiras”.

UM DOS MEUS FAMILIARES DO QUAL SINTO FALTA:

A - “alguns”; “no “xadrez” sim”; “ali dentro onde a gente para, a gente se considera família”.

B - “também, é a família que a gente não tem”.

C - “tenho duas”; “alguns”; “só Deus para me dar isto”.

O (A) outro (a) na vida dos (as) educandos (as) é considerado (a) como a si mesmo por 19 dos (as) pesquisados (as). Acrescentam seis falas onde aparece: “considero como pessoa, mas diferente no modo de pensar”; “considero o outro igual a mim, ou melhor”; “como ser humano sim, mas em pensamento não”; “tem gente que merece consideração e gente que não”; “como eu só a mãe”; “todo mundo é igual perante Deus, nenhum ser humano é igual a outro”.

Nenhum (a) considera o (a) outro (a) como um (a) qualquer.

Como um adversário pensam-no (a) duas estudantes: “tenho um montão de adversários”; “adversários só os que querem agredir, tenho que fugir”; “às vezes”.

Tem o (a) outro (a) como um (a) colega 19 envolvidos, acrescentando duas falas: “só tenho quatro amigos”; “alguns”.

Vêm o (a) a outro (a) em sua vida como um (a) amigo 17 educandos (as). Dizem ainda: “têm pessoas que sim, outras não”; “maioria”; “meu pai e minha mãe”; “todos são filhos de Deus, independente do que fazem ou deixam de fazer”; “nem todos, uns querem ajudar outros não”; “alguns”; “minha tia, só; “poucos”.

Apenas um considera o (a) outro (a) como alguém em quem não havia pensado.

Três pensam-no (a) como alguém em quem estão começando a pensar.

Julgam-no (a) como companheiro (a) de vida 15 estudantes. Falam ainda: “quando a gente precisa de uma força ou palavra amiga ele está ali para ajudar”; “principalmente do meu”; “alguns, aquele que me ajuda quando preciso e quando precisar eu ajudo”; “de várias maneiras”.

Consideram-no como um dos seus familiares do qual sentem falta 16 entrevistados, mencionando por acréscimo: “alguns”; “no “xadrez” sim”; “ali dentro

onde a gente para, a gente se considera família”; “também, é a família que a gente não tem”; “tenho duas”; “alguns”; “só Deus para me dar isto”.

A frequência às categorias apresentadas e as falas complementares tenderam a mostrar que o (a) outro (a) na vida dos (as) entrevistados (as) é intensamente considerado (a). Esta tendência fica mais evidenciada nas categorias do outro como eu mesmo e como colega e regressivamente nas de maior intimidade, proximidade.

Em três categorias que tenderiam a mostrar indiferença ao outro a frequência aproxima-se da nulidade.

3.2 O OLHAR SOBRE O ESPAÇO PRISIONAL

As saudades fortemente manifestadas e a ansiedade pela liberdade espontaneamente demonstrada revelam que o espaço prisional não constitui um lugar de felicidade e de autorealização. E realmente ele não foi criado com esta função e provavelmente nunca a terá.

Os (as) internados (as) chegam com uma “cultura aparente”... derivada de um “mundo da família – uma forma e um conjunto de atividades aceitas até o momento da admissão na instituição” e que constitui parte de um esquema maior, relativamente autônomo, de existência (GOFFMAN, 2005, p. 23). Aos poucos, mas nem sempre assim, vai se dando o rompimento com a condição anterior à prisão.

QUADRO 9 – O AMBIENTE PRISIONAL NA VISÃO DO (A) DETENTO (A)

NESSE MOMENTO O LUGAR ONDE VIVO É O ESPAÇO ONDE TENHO	A	B	C
INFERNO	4	2	4
CASA	2	3	2
LAR	1	1	
LAZER	1	3	2
COMIDA	5	4	10
OPORTUNIDADE DE ME AFASTAR DAS DROGAS	4	4	10
OPORTUNIDADE DE ME AFASTAR DO CRIME	4	3	10
LUGAR, TEMPO E NECESSIDADE DE APRENDER A LEI	5	4	10
ESPAÇO DE TRABALHO	4	4	7
OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL		1	8
LUGAR ONDE ENCONTRO UM GRUPO DO QUAL FAÇO PARTE		3	9
A OPORTUNIDADE DE COMEÇAR A SER UM NOVO SER HUMANO	3	4	10

Houve falas espontâneas, complementares ao significado apontado, sendo elas categorizadas e agrupadas por unidade prisional:

INFERNO:

B - “tem horas que é. A pessoa tem que ser forte nessa hora”.

C - “pesadelo”, “o ambiente é a gente que faz”; “muito ruim”.

CASA:

A - “tenho que ter. Moro aqui”.

B - “queira ou não queira, é o lugar onde estou vivendo”; “de certa forma sim, pois enquanto estiver aqui temos que cuidar, pois é a nossa casa”.

C - “por enquanto a gente está aqui, tem que considerar”.

LAR:

A - “por um pouco sim”.

C - “não dá porque estou longe da família, filhos”; “o nosso cantinho por algum tempo”.

LAZER:

B - “os que eu gosto: escola, TV e pátio”; “TV e futebol”.

C - “estudar”.

COMIDA:

A - “é diferente da de casa”.

C - “o que a gente come para sobreviver”; “não gosto dela, não me faz bem e estufa”; “horrrível”.

OPORTUNIDADE DE ME AFASTAR DAS DROGAS:

A - “se for cabeça fraca, não”; “vai da cabeça do cara”.

B - “nunca usei drogas”.

OPORTUNIDADE DE ME AFASTAR DO CRIME:

A - “é a pessoa, com o tempo, pensando ela vê se quer continuar no crime”; “em termos, sim”; “vai da cabeça do cara”; “para quem quer tem”.

B - “depende de pessoa para pessoa”.

C- “a cabeça da pessoa é uma caixinha de surpresa, não sabe o que vai acontecer lá fora”;
“dependendo da convivência e do tratamento aqui dentro”.

LUGAR, TEMPO E NECESSIDADE DE APRENDER A LEI:

A - “ou aprende ou entorta de uma vez”; “para quem quer se recuperar e viver uma vida decente, sim”.

ESPAÇO DE TRABALHO:

A - “é um espaço de trabalho para poucos”; “no momento não”; “costurar bola”; “setores”;
“era direito ter, viver uma vida descente, mas tem menos do que precisa”.

C - “agora, por enquanto não”; “não estou trabalhando”; “por enquanto não, só depois de dez
ou onze meses”; “é muito difícil, tem os escolhidos”; “não tenho ainda, mas ainda vou ter”

OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

A - “gostaria de ter”.

B - “de certa forma”; “em outras unidades sim, mas aqui não”.

C - “costureira”; “corte e costura”.

LUGAR ONDE ENCONTRO UM GRUPO DO QUAL FAÇO PARTE:

B - “A.A. (Alcoólicos Anônimos)”; “grupo de evangélicos e professores”.

C - “grupo de canto”; “na escola com colegas que vieram comigo de outro distrito”; “a escola”.

A OPORTUNIDADE DE COMEÇAR A SER UM NOVO SER HUMANO:

A - “vai depender de mim e de minha vontade”; “aqui e agora não, só na hora que sair daqui”;
“sair daqui e mudar a cabeça”; “aqui a gente vê muita maldade, muita violência”.

B - “aqui a gente reflete bastante”.

C - “tem dias que sim, tem dias que não”; “depende do tratamento”.

OUTROS:

C - “é o lugar onde estou pagando pelos meus erros, tenho que refletir o que fiz”.

O ambiente prisional na visão do (a) educando (a) preso (a) é considerado o inferno por dez deles (as). Complementaram dizendo: “tem horas que é. A pessoa

tem que ser forte nessa hora”; “pesadelo”; “o ambiente é a gente que faz”; “muito ruim”.

Sete tem este espaço como sua casa. Acrescentaram: “tenho que ter. Moro aqui”; “queira ou não queira é o lugar onde estou vivendo”; “de certa forma sim, pois enquanto estamos aqui temos que cuidar, é a nossa casa”; “por enquanto a gente está aqui, a gente tem que considerar”.

Vêm a prisão como lar, dois estudantes. Disseram ainda: “por um pouco sim”; “não dá porque estou longe da família, filhos”; “o nosso cantinho por algum tempo”.

Dentre os (as) pesquisados (as), seis julgaram este espaço como de lazer. Falaram: “o que eu gosto: escola, TV e pátio”; “TV e futebol”; “estudar”.

Como espaço da comida, 19 o consideraram. Avaliaram-na: “é diferente da de casa”; “o que a gente come para sobreviver”; “não gosto dela, não me faz bem e estufa”; “horrível”.

Oportunidade de afastamento das drogas é apontada por 18. Completaram: “se for cabeça fraca, não”; “vai da cabeça do cara”; “nunca usei drogas”.

Como oportunidade de se afastar do crime foi respondida por 17. Argumentaram: “é a pessoa, com o tempo, pensando ela vê se quer continuar no crime”; “em termos sim”; “vai da cabeça do cara”; “para quem quer tem”; “depende de pessoa para pessoa”; “a cabeça da pessoa é uma caixinha de surpresa, não sabe o que vai acontecer lá fora”; “dependendo da convivência e do tratamento aqui dentro”.

Lugar, tempo e espaço para conhecer a lei foi indicado por 19. Afirmaram: “ou aprende ou entorta de uma vez”; “para quem quer se recuperar e viver uma vida decente, sim”.

Espaço de trabalho teve a indicação de 15. Ponderaram: “é um espaço de trabalho para poucos”; “no momento não”; “costurar bola”; “setores”; “era direito ter, viver uma vida descente, mas tem menos do que precisa”; “agora, por enquanto não”; “não estou trabalhando”; “por enquanto não, só depois de dez ou onze meses”; “é muito difícil, tem os escolhidos”; “não tenho ainda, mas ainda vou ter”.

Oportunidade de formação profissional foi atribuída por nove estudantes. Exprimiram: “gostaria de ter”; “de certa forma”; “em outras unidades sim, mas aqui não”; “costureira”; “corte e costura”.

Lugar onde encontram um grupo do qual fazem parte, declararam 12 participantes (as). Referiram: “A.A. (Alcoólicos Anônimos)”; “grupo de evangélicos e professores”; “grupo de canto”; “na escola, com colegas que vieram comigo de outro distrito”; “a escola”.

A oportunidade de começar a ser um novo ser humano indicaram 17 educandos (as). Complementaram: “vai depender de mim e de minha vontade”; “aqui e agora não, só na hora que sair daqui”; “sair daqui e mudar a cabeça”; “aqui a gente vê muita maldade, muita violência”; “aqui a gente reflete bastante”; “tem dias que sim, tem dias que não”; “depende do tratamento”.

Além de todas as alternativas apresentadas foi citado: “é o lugar onde estou pagando pelos meus erros, tenho que refletir o que fiz”.

A frequência às categorias que revelam os papéis mais fortes, de afastamento e correção, atribuídos à instituição prisional manifesta uma tendência de esta instituição total estar tendo êxito neste sentido.

3.3 O SIGNIFICADO DO TRABALHO NA VIDA E NO ESPAÇO PRISIONAL

O trabalho e mais especificamente o trabalho educativo escolar, numa proposta pedagógica que se propõe de educação pelo trabalho, pode ter relações que necessitam, pelo menos ser sondadas.

QUADRO 10 – O TRABALHO NA VIDA DE UMA PESSOA NO ESPAÇO PRISIONAL

NO ESPAÇO PRISIONAL O TRABALHO É	A	B	C
OCUPAÇÃO DO TEMPO	5	4	7
POSSIBILIDADE DE REMISSÃO DA PENA	6	4	10
FONTE DE RENDA	5	4	10

O trabalho na vida do (a) detento (a) com suas próprias falas, que foram categorizadas e agupadas por unidade penal:

OCUPAÇÃO DO TEMPO:

A - “em termos (relativo)”.

C - “aqui dentro mais ainda”.

FONTE DE RENDA:

A - “um pouquinho, uma mixariazinha”; “pouca coisa”; “numa situação para se manter aqui neste lugar”.

B - “não é muito, mas ajuda”; “que possa ajudar a minha família”; “hoje, o que a gente ganha na cadeia é muito pouco”.

C - “R\$ 32,00 por mês”; “também (apesar de parecer reforço tem outra conotação)”; “+ ou -, tem setor que se mata o mês inteiro para ganhar R\$ 41,00 por mês”.

DE OUTRO SIGNIFICADO, SENDO PARA MIM:

A - “para os gastos, dificuldades, adquirir o que quer na vida, para cuidar e ajudar a família”; “aqui dentro o trabalho ajuda a gente a se regenerar, e sair com outro pensamento e continuar trabalhando lá fora”; “ocupar a mente com outras coisas diferentes do crime, do roubo, por exemplo”; “descoberta de uma boa ocupação, saúde, uma mente boa para enfrentar o dia a dia”; “é uma coisa muito importante. Através do trabalho limpo, honesto, a gente consegue sobreviver. Pouco ou bastante, mas vive”.

B - “livra de pensar coisas erradas como bebida, drogas e maldade que é onde a gente se envolve nos crimes”; “algo que me prepara para quando sair lá fora ter mais coragem para ir enfrentar a vida e ajudar a família”; “algo que ensina a gente dar valor nas coisas”; “aquele passo à frente que a gente pode dar tirando a maldade da mente e nascendo outros passos que a gente pode dar”.

C - “para sobreviver, fisicamente a gente cansa, dorme bem, se alimenta melhor, tem mais saúde”; “aquisição de experiência, dar dignidade à pessoa”; “a gente não ficar desocupado, fechado o dia para poder dar um bom estudo. Ainda mais inteiro, é bom para a gente ficar com a mente ocupada”; “para poder ajudar os meus filhos, eu com quatro filhos”; “uma fonte para se vestir, pagar aluguel, ajudar a família”; “do que eu aprender aqui dentro eu posso aplicar lá fora, para cuidar bem dos meus filhos. Isso se eu tiver chance aqui”; “ocupa muito

minha cabeça e passa o tempo muito rápido”; “não ficar no quarto (cubículo, “X”) pensando o que não presta, é tudo, porque sem trabalho que é que vive?”

O trabalho na vida de uma pessoa no espaço prisional é ocupação de tempo para 16 estudantes. Acrescentaram: “em termos (relativo)”; “aqui dentro mais ainda”.

Todos (as) os (as) 20 pesquisados (as) vêem o trabalho como possibilidade de remissão da pena.

O trabalho como fonte de renda foi apontado por 19 entrevistados (as). Complementaram: “um pouquinho, uma mixarizinha”; “pouca coisa”; “numa situação para se manter aqui neste lugar”; “não é muito, mas ajuda”; “que possa ajudar a minha família”; “hoje, o que a gente ganha na cadeia é muito pouco”; “R\$ 32,00 por mês”; “também (apesar de parecer reforço tem outra conotação)”; “+ ou -, tem setor que se mata o mês inteiro para ganhar R\$ 41,00 por mês”.

Houve 17 falas indicando outro significado: “para os gastos, dificuldades, adquirir o que quer na vida, para cuidar e ajudar a família”; “aqui dentro o trabalho ajuda a gente a se regenerar, e sair com outro pensamento e continuar trabalhando lá fora”; “ocupar a mente com outras coisas diferentes do crime, do roubo, por exemplo”; “descoberta de uma boa ocupação, saúde, uma mente boa para enfrentar o dia a dia”; “é uma coisa muito importante. Através do trabalho limpo, honesto, a gente consegue sobreviver. Pouco ou bastante, mas vive”; “livra de pensar coisas erradas como bebida, drogas e maldade que é onde a gente se envolve nos crimes”; “algo que me prepara para quando sair lá fora ter mais coragem para ir enfrentar a vida e ajudar a família”; “algo que ensina a gente dar valor nas coisas”; “aquele passo à frente que a gente pode dar tirando a maldade da mente e nascendo outros passos que a gente pode dar”; “para sobreviver, fisicamente a gente cansa, dorme bem, se alimenta melhor, tem mais saúde”; “aquisição de experiência, dar dignidade à pessoa”; “a gente não ficar desocupado, fechado o dia inteiro, é bom para a gente ficar com a mente ocupada”; “para poder ajudar os meus filhos, para poder dar um bom estudo. Ainda mais eu com quatro filhos”; “uma fonte para se vestir, pagar aluguel, ajudar a família”; “do que eu aprender aqui dentro eu posso aplicar lá fora, para cuidar bem dos meus filhos. Isso se eu tiver chance aqui”; “ocupa muito minha cabeça e passa o tempo muito rápido”; “não ficar no quarto (cubículo, “X”) pensando o que não presta, é tudo, porque sem trabalho que é que vive?”

O trabalho na vida prisional é possibilidade concreta de conquista da liberdade pela remissão da pena que permite. É fonte de renda embora seja comumente considerada como baixa. Traz ainda consigo o caráter terapêutico.

Na questão aberta que foi proposta a resposta retomaram estas três categorias acima analisadas e acrescentaram inclusive como instrumento de ação e reeducação para a uma nova vida fora da prisão.

CAPÍTULO IV

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-EDUCADOR E AUTOR DA PESQUISA

O olhar sobre a trajetória de vida de um ser humano com 48 anos vividos, dos quais 42 passados dentro da escola como estudante, educando-educador e 24 como professor, educador-educando, foi feito considerando alguns “marcos” referenciais.

Em 1978 um jovem de 20 anos, estudante de engenharia num Centro Federal de Educação Tecnológica, com toda a sua formação escolar até ali acontecida sob a ditadura do regime militar vigente no país.

Em 1982, quando cursava o terceiro ano de engenharia elétrica no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, em visita a comunidade de famílias de presos moradores no espaço destinado a este fim, com o grupo de estagiários da Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, do qual fazia parte. Buscavam solidarizar-se com aquelas famílias, partilhando alimentos, roupas e brinquedos arrecadados na FUNDEPAR, naquilo que chamaram “natal das famílias dos presos”. Foram os primeiros contatos com a comunidade de Vila Macedo, Município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba, e com frei Davi, franciscano que coordenava um trabalho na Comunidade Eclesial de Base daquela vila. Ele os acolheu e conduziu durante a visita. Também, e aqui em especial vale destacar, a partir do diálogo com frei Davi, o contato com uma das necessidades que a comunidade de Vila Macedo tinha e para a qual buscava organizar um trabalho: a alfabetização de jovens e adultos. Um convite atraente do frei: “venha conhecer a comunidade”. No sábado seguinte, numa reunião com as lideranças da comunidade, o compromisso de tentar um trabalho de alfabetização.

O estágio na FUNDEPAR, no Departamento de Pesquisa e Planejamento, onde emergiam dados com as fortes marcas de evasão e repetência. A convivência com técnicos (as) encarregados (as) das pesquisas, a curiosidade instigada por alguns deles (as) para buscar respostas para aquela situação nas idéias de Paulo Freire. Alguma experiência com a música. A experiência de vida e de escolarização

pela qual tinha passado. Isso constituía a bagagem inicial desse improvisado professor.

A primeira folheada em “Ação Cultural Para a Liberdade” e “Educação Como Prática da Liberdade”, obras de Paulo Freire, e a obrigatória reflexão provocada por estes textos questionando os valores incutidos até ali pela educação “bancária” vivida, gerava um profundo conflito interior.

Nos anos seguintes, até a ruptura em 1982 com a formação conservadora, alienante, a assumida aventura de busca do novo ser, do novo homem, em construção nele e ao seu redor naqueles (as) com os (as) quais convivia.

Foi uma fase de profunda experimentação. Com mudanças no círculo de amigos, nas atividades culturais (leituras, acampamentos, montanhismo, a música, essa companheira de toda a vida, especialmente nos últimos trinta anos) e a mais radical delas: engenharia não, educação! Daí para a formação simultânea no Magistério de nível médio e a graduação em Educação Artística, com Licenciatura em Música.

As expectativas dos jovens e adultos quanto a diploma e o entusiasmo da primeira experiência levaram-no a buscar formação específica.

A desistência do curso de engenharia e o início simultâneo dos cursos de Magistério e de Educação Artística, com licenciatura em música, concluídos nos anos seguintes, deram características mais pedagógicas a esta bagagem.

Todo o exercício profissional deste educador foi marcado pela ação-reflexão, união entre prática e teoria, e a formação específica a partir de 1983 sempre foi simultânea a este exercício.

Trabalhou também como estagiário, com crianças, no projeto “Repensando a prática escolar”, entre 1984 e 1986. Neste projeto, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR trabalhava-se com crianças de primeira série de escolas da Rede Pública Estadual de Curitiba que, segundo a professora regente da turma, não acompanhavam o processo de aprendizagem a contento. Elas vinham em horário complementar de contra-turno com estagiários do projeto. Semanalmente os estagiários reuniam-se partilhando relatórios de registro e reflexão da prática vivenciada com as crianças. Periodicamente vivenciavam oficinas de formação.

Em 1986 tomou posse como professor estatutário de primeira a quarta série da Rede Estadual de Educação do Paraná, cargo que exerce até hoje. É

interessante destacar que durante este período participou permanentemente de encontros, cursos, oficinas de aperfeiçoamento profissional e de atualização.

Em outubro de 1986 casou-se e tem claro o quanto esta relação e, muito em especial, os dois filhos, hoje com dezoito e doze anos, constituíram e constituem referenciais objetivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Em 1987 vivenciou intensamente todo o processo de reorganização do Ensino de Primeiro grau, tendo disponibilizado, por solicitação da equipe de ensino do Departamento de Ensino de Primeiro Grau da SEED/PR, a documentação do trabalho educativo escolar que realizava com estudantes da segunda série de uma escola da Rede Pública Estadual de Curitiba.

Neste mesmo ano filia-se a APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Paraná, iniciando período de militância sindical sucessivamente como representante de escola, municipal e conselheiro de base daquela entidade.

Também em 1987 filia-se ao Partido dos Trabalhadores no qual milita até hoje.

Em 1988 toma posse como professor estatutário da Rede Municipal de Educação de Curitiba, cargo no qual permanece até 1990 quando pede exoneração.

Muda-se para Piraquara em 1990 para onde havia pedido remoção do padrão estadual em 1989, e onde trabalha com Ciclo Básico de Alfabetização entre 1989 e 1990, numa escola rural estadual.

Ainda em 1990 transfere-se para uma escola estadual urbana. Neste mesmo ano opta pelo Regime Diferenciado de Trabalho, transpondo o padrão de quinta a oitava série, no qual tomara posse, para primeira a quarta série. Atua, então com uma turma de Ciclo Básico de Alfabetização entre 1991 e 1992. Trabalha com educação artística entre 1993 e 1994. Entre 1995 e 1998 acompanha duas turmas de estudantes entre a primeira e a quarta séries, como professor regente.

Em novembro de 1999 inicia curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Paraná o qual conclui em 2002. Entre 2000 e 2002 trabalha com educação infantil.

Em 2000 trabalha como professor de Educação Artística no ensino médio, regular e supletivo num colégio estadual de Piraquara.

Em 2003 trabalha como supervisor de ensino em um colégio estadual de Piraquara.

Em 2004 trabalha até o mês de setembro com Educação Artística, nos ensinamentos fundamental e médio, também em Piraquara.

Em setembro, a partir de processo de escolha de servidor, passa a trabalhar no Sistema Penitenciário do Paraná, como professor de primeira a quarta série onde atua até o presente momento.

Atualmente está participando no processo de reformulação curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

E lá se vão vinte e quatro anos desde a dita ruptura. Tempos de riscos conscientemente assumidos: o de não ser mais o mesmo, aliás, sempre o mesmo ser humano, estável, pronto, concluído; a busca permanente de ser o ser que crê ser necessário e interessante ser, para ele, para os outros seres, para o mundo, para a vida. Um ser em construção e reconstrução permanentes.

Aprendeu e continua aprendendo o profundo valor do diálogo como estratégia permanente de construção do conhecimento, do novo homem e da nova mulher que ele e os demais seres humanos podem e devem ser na construção de si próprios (as) do (a) outro (a) e do outro mundo possível ao seu redor. Daí a nascente consciência da ação enquanto transformação da condição atual para a condição futura. A reflexão dialógica sobre a condição atual, sobre o que hoje são e o que os fez serem assim e como construir a nova situação. Crê neste como um processo de ação-reflexão necessariamente libertadora. FREIRE coloca que “NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, NINGUÉM SE LIBERTA SOZINHO: OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO” (2005, p. 58). A partir daí concebe-se como um ser num mundo que nas suas diversas estruturas pede mudanças. Crê também como FREIRE que transformação, libertação e mudança, começam pela “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (2005, p. 84).

Tem claro, para si, e procura o diálogo sobre isto com seus pares, com os (as) demais cooperados (as) das cooperativas escolares que com eles constitui, que o espaço de aprendizagem da escola é privilegiado, mas não único, para isto. No caso das “celas de aula” é o espaço de pouco mais de uma hora e trinta minutos,

quatro vezes por semana, que pode se prolongar, pela opção dos que a fazem, nos demais tempos e espaços sem o que não haverá, com raríssimas exceções, transformação neles e ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de tateio experimental vivido por este professor, pesquisador na construção e realização desta pesquisa ao longo de mais de 29 meses, deixou profundas marcas que ele acredita poderão cooperar com outros (as) homens e mulheres, professores (as), pesquisadores (as).

Chegando para aprender trazia consigo a curiosidade e a esperança de que seria possível viver um processo de aprendizagem no qual, além de colher alguns frutos desta empreitada, poderia partilhá-los com os (as) demais.

Buscou ter consigo, como referência permanente, um pensamento de Paulo Freire citado no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, onde este diz: “no meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2005a, p. 29)

Almejava, em cada passo dado, que esta oportunidade, conquistada, de participação no curso de Mestrado lhe propiciasse crescimento enquanto indivíduo e enquanto trabalhador da educação. Sempre teve para si, diferentemente do que já ouviu muitas vezes de que a Universidade Federal do Paraná, como as demais universidades públicas, oferece um ensino gratuito, que estava tendo seu estudo custeado pelo povo brasileiro e que o primeiro e grande beneficiário do seu crescimento individual e profissional deveria ser ele, povo.

Em muitos momentos do percurso pensou que poderia estar diante de obstáculos intransponíveis. As experiências anteriormente vividas como pesquisador ao longo dos quase 25 anos de atuação como professor, retomando aqui o conceito de professor-pesquisador, buscado em FREIRE e acima referido, pareciam muito frágeis para sustentar a grandeza dos desafios que ora se apresentavam. Em diversos momentos partilhou com colegas do Mestrado e com os professores a expressão “estou procurando sobreviver no curso”. Esta expressão revelava o quanto de esforço a busca de concretizar esta continuidade de formação demandou

deste professor. A cooperação dos familiares, dos colegas de fora e de dentro do Mestrado, e de algumas professoras foi decisiva.

As singelas conquistas que esta empreitada possibilitou serão aqui consideradas, como bem comum, como fruto a ser partilhado, e talvez possam servir para outros (as) em suas realizações.

Pensar a cela de aula como espaço de aprendizagem-ensino na perspectiva de libertação ocupou-nos, professor e educandos (as) ao longo do desenvolvimento de toda esta pesquisa. Todos (as) tiveram uma experiência escolar anterior a esta, fora do sistema prisional. Alguns (mas) já haviam vivenciado ela dentro da cela de aula, mas com enfoque diferente deste, com outro (a) professor (a). A construção do perfil dos (as) estudantes e do professor foi fundamental para refletir as experiências.

Existiram algumas resistências iniciais que foram sendo trabalhadas e superadas com o acontecer do trabalho. Afinal, se a proposta mais tradicional acontecida anteriormente tivesse sido suficientemente bem sucedida eles (as) não precisariam estar na fase inicial de EJA. É preciso ter o cuidado aqui de não depositar sobre a escola, única e exclusivamente, o fardo do insucesso. A fala dos (as) estudantes contribuiu muito para isto.

O uso de metodologias alternativas se mostrou necessário, interessante e contribuiu para a qualificação do trabalho pedagógico.

A democratização do tempo-espaço da cela de aula garantindo voz ao (à) estudante que a freqüentava foi fazendo com que ele (a) o ocupasse de modo a se fazer presente de maneira permanente e com a intensidade que uma relação de grupo, portanto social, possibilitava e necessitava.

Principalmente no trabalho com os conteúdos curriculares propostos para a EJA as diferenças de compreensão do trabalho educativo escolar se manifestaram mais fortemente e exigiram disponibilidade de todos (as) para a reflexão.

Nesta prática ela sempre foi procurada como ação-reflexão e por isto teve um caráter bastante dinâmico. Foi fundamental como instrumento para pensar a organização do uso do tempo e do espaço de que dispunham, para aprender e conviver.

O diálogo como meio de viabilização desta ação reflexiva desafiou-os (as) o tempo todo a estarem se disponibilizando à escuta do (a) outro (a), de si mesmo (a)

e a exprimir a fala mais própria e conveniente para o que foram definindo que queriam: trabalhar na construção de um novo homem, uma nova mulher e de um outro mundo possível.

Procuraram ter a organização cooperativa, especialmente na constituição das cooperativas escolares, como instrumento de pensamento, construção, reflexão e avaliação da empreitada a que se lançaram. Nas três unidades penais foram elas constituídas e realizaram nos conselhos cooperativos algo em torno de dez reuniões semestrais. Nela a democratização da palavra democratizava também o poder decisório do grupo. Os limites entre compromisso e liberdade precisaram sempre estar sendo exercidos e refletidos.

No trabalho com os conteúdos curriculares de EJA encontraram, a princípio, as maiores dificuldades. Entende-se que isto se deveu às marcas deixadas nos (as) educandos (as) pelas experiências anteriores, que na maioria das vezes puderam ser redimensionadas nesta prática pelo diálogo, pela ação-reflexão, fortemente presentes no dia a dia da cela de aula. Nesta prática pedagógica experimentaram trabalhar de maneira alternativa com a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências da Sociedade e da Natureza, a Educação Artística e a Educação Física.

Inicialmente o uso de propostas diferenciadas de trabalho pedia uma participação mais intensa e atenta do professor, cooperando com o processo de teste experimental de cada um (a). Aos poucos a cooperação foi se disseminando pelo grupo e quem tinha condições ajudava ao (à) outro (a) que necessitava.

Desta maneira a livre expressão, a livre investigação, a organização cooperativa constituíram os pilares de uma proposta de educação pelo trabalho, que consideradas as limitações impostas pelas condições objetivas do espaço prisional, conseguiu viabilizar-se e poderá contribuir com as modestas realizações iniciais acontecidas e ser progressivamente aperfeiçoada.

O solo é fértil, as sementes já foram lançadas, brotaram e estão se aproximando do florescimento e da frutificação. Compete aos (às) que o fizeram até aqui e aos (às) que quiserem somar-se a eles (as) continuar a empreitada.

REFERÊNCIAS

A GUERRA do fogo. Direção de Jean Jacques Annaud. Hollywood. Oscar®, Academia de Ciências e Artes Cinematográficas, 1976. 1 cassette (100 min): son., color.; 12 mm. VHS NTSC.

BÍBLIA, N. T. Português. **BÍBLIA DE JERUSALÉM**: edição de bolso. Tradução das introduções e notas de *La Sainte Bible*, edição de 1973, publicada sob a direção da “École Biblique de Jérusalem”. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional e Paulus. João. 8, 31-32.

CEZAR, W. Ex-detentos sofrem com a discriminação para entrar no mercado de trabalho. *Jornal das CIC's*. Curitiba, jan. 2006, n. 143, p. 11. Tradução do original em russo por Annibal Villela. In: CASTRO, C.M. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.p.XI e XII

DRUON, M. O menino do dedo verde. Tradução de D. Marcos Barbosa. 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução de Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível**. Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **O método natural III – A aprendizagem da escrita**. Tradução de Teresa Marreiros. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____, E. **Nascimento de uma pedagogia popular** (Métodos Freinet). Tradução de Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____, FREIRE, A. M. A. organizadora. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Os Estatutos do Homem**. Cotia: Vergara & Riba Editoras, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.
- PAPILLON. Direção de Franklin J. Schaffner. Panavision® Tecnicolor® Copyright Cinemotion N. V.; Flash Star, 1973, 1 cassete (158 min) son. (legenda), color; 12 mm. VHS NTSC.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná (versão preliminar)**, Curitiba, 2005.
- REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ. São Paulo: Paulinas, n. 847. jul. 2006. 74 p.
- RIBEIRO, V. M. M. (coordenação e texto final). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998.
- ROCHA, R. **Nicolau tinha uma idéia**. 11. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet, evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- SOUZA, A.I. (org) et al. **Paulo Freire. Vida e Obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes : São Paulo, SP : Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.
- VIGOSTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Perfis dos (as) educandos (as) da Unidade A, da Unidade B e da Unidade C.

Esse instrumento de pesquisa visa traçar os perfis dos educandos das Unidades A, B e C. Como professor dessas Unidades Penais vivo o cotidiano pedagógico junto a essas comunidades. O objetivo do trabalho acadêmico, o qual nos propomos a sistematizar, é compreender a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem nesses espaços. Dessa forma, necessário se faz identificar os sujeitos envolvidos nesse contexto.

Portanto contamos com a participação de todos para melhor desvelar a realidade educacional na qual estamos inseridos. Comprometemo-nos manter sigilo absoluto das informações levantadas, tanto que as mesmas não serão identificadas, ficando no anonimato.

Gostaríamos que respondessem com a maior autenticidade possível.

1-Faixa etária () 18 - 27 () 28 - 37 () 38 - 47 () 48 - 57 () acima de 58

2-Sexo () Feminino () Masculino

3-Estado civil () solteira(o) () casada(o) () viúva(o) () separada(o)
() amasiada(o)

4-Número de filhos (as) () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07
() 08 () mais de 09

5-O grau de escolaridade adquirido antes do ingresso na Instituição foi até a
() alfabetização () 1ª a 4ª incompleta () 1ª a 4ª completa

6-O grau de escolaridade que está sendo adquirido após o ingresso na Instituição é
() alfabetização () 1ª a 4ª incompleta () 1ª a 4ª completa

7-Freqüentava a escola quando ingressou na Instituição () sim () não

8-Não freqüentava a escola antes do ingresso na Instituição há
() menos de 1 ano () 1 ano () mais de 1 ano () mais de 2 e menos de
5 anos () mais de 5 e menos de 10 anos () mais de 10 anos

9-O(s) motivo(s) da não continuidade ao processo de estudo antes do ingresso na instituição foi ou foram

- quando jovem ajudar no sustento da família
- escola muito distante de casa.
- impedimento do pai.
- impedimento da mãe.
- impedimento do(a) cônjuge
- a necessidade de atender os(as) filhos (as).
- gravidez
- problemas de saúde
- necessidade do certificado de conclusão em tempo menor.
- expulsão da escola por indisciplina.
- reprovações sucessivas.
- dificuldades de aprendizagem.
- discriminação pelo grupo colegas de turma,
- discriminação pelo grupo de outros(as) colegas.
- discriminação da (a) professor (as)
- discriminação do(a) funcionários (as) da escola.
- discriminação da comunidade.
- outros sendo eles

10-A ESCOLA na vida de uma pessoa é o lugar de

- aprender a ler e escrever
- conhecer um mundo não conhecido
- encontro com as pessoas
- troca de informações ou idéias
- esfriar a cabeça
- viver com prazer
- fazer amizades
- estudar nos livros
- copiar as lições do professor
- ser considerado gente como outros (as)
- outros motivos
- falar e ser ouvido com respeito
- acreditar nas pessoas, principalmente no professor.
- outros(as) vivências.....

11-A VIDA tem um significado

- de nada.
- no qual nunca havia pensado.
- que estou começando a pensar.
- que vai acontecendo independente de minha vontade.
- no qual eu tenho uma participação importante.
- muito difícil.
- que eu e o outro existimos.

() que está dentro de mim e ao meu redor.

12- Considero o (a) OUTRO (A) na minha vida como

- () eu.
- () um qualquer.
- () um (a) adversário(a).
- () um (a) colega.
- () um (a) amigo(a).
- () alguém em que não havia pensado.
- () alguém em que estou começando a pensar.
- () um(a) companheiro(a) de vida.
- () um dos meus familiares do qual sinto falta.

13- Esse espaço onde vivo nesse momento da minha vida é o lugar onde tenho

- () o inferno.
- () a casa.
- () o lar.
- () o lazer.
- () a comida.
- () oportunidade de me afastar das drogas.
- () oportunidade de me afastar do crime.
- () lugar, tempo e necessidade de aprender a lei.
- () espaço de trabalho.
- () oportunidade de formação profissional.
- () lugar onde encontro um grupo do qual faço parte.

14- O TRABALHO na vida de uma pessoa é

- () ocupação do tempo.
- () possibilidade de remissão da pena.
- () fonte de renda.

15- Escreva como você pensa o trabalho na sua vida.

Agradecemos sua participação nessa pesquisa.

APÊNDICE 2 - A VIDA PULSA EM CADA SER HUMANO SEGUNDO UM RITMO

A VIDA PULSA EM CADA SER HUMANO SEGUNDO UM RITMO PRÓPRIO. VAMOS TRABALHAR COM O RITMO DO PULSAR DA VIDA EM CADA UM DE NÓS:

QUANTO AO RITMO DA VIDA:

1. VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA:

- QUASE PARANDO
- LENTA
- RÁPIDA
- MUITO RÁPIDA
- UM POUCO DE CADA

2. QUANDO?

- ÀS VEZES
- NUNCA
- SEMPRE
- NUNCA TINHA PENSADO NISSO
- ESTOU COMEÇANDO A OBSERVAR

3. COM QUEM OU ONDE?

- COMIGO MESMO
- COM OS (AS) OUTROS (AS)
- NA ESCOLA
- NA VIDA EM GERAL
- EM TODOS OS LUGARES

4. NA CANÇÃO “TOCANDO EM FRENTE” OS AUTORES APRESENTAM UM PERSONAGEM QUE VOCÊ DESCREVERIA COMO:

5. VOCÊ CONCORDA COM AS IDÉIAS DE QUE “CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA E CADA SER EM SI CARREGA O DOM DE SER CAPAZ DE SER FELIZ”? COMENTE SOBRE ELAS.

6. AO OUVIR A MÚSICA O QUE VOCÊ SENTIU? QUE TIPO DE EMOÇÃO VEIO A TONA?

7. REPRESENTA ESTA EMOÇÃO POR MEIO DE UM DESENHO.

8. O RITMO DE VIDA HOJE EM DIA É SEMELHANTE AO QUE A MÚSICA PROPÕE? POR QUE?

9. VOCÊ E OS OUTROS SERES HUMANOS TÊM RITMOS DIFERENTES. COMO VOCÊ LIDA COM ISTO?

10. COMO VOCÊ ESPERA QUE OS OUTROS LIDEM COM AS DIFERENÇAS DE RITMOS EM RELAÇÃO À VOCÊ?

APÊNDICE 3 – CANÇÃO: SÓ TE PEÇO

Emerson Lemke Queluz - Compositor

Deus eu só te peço

Mais um gole de ar

Só pra viver

Viver até amanhã

E ver, ver teu amor

Vida eu só te peço

Mais um gole de ar

Só pra viver

Viver até amanhã

E ver, ver meu amor

ANEXO 1 – CANÇÃO: COM O MEL QUE FICA NA BOCA

Everson José Lemke Queluz / Paulo César de Souza - Compositores

Come o que me fica

Na boca

Enquanto canto

É doce

O que me trouxe

O encanto

Enquanto canto

É canto

Do que fosse

O meu doce

Enquanto fosse

ANEXO 2 – CANÇÃO: TOCANDO EM FRENTE

Almir Sater / Renato Teixeira - Compositores

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso o amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
Ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada,
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada
Eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso o amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E o outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso o amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

ANEXO 3 - CHARADAS 1 E 2

CHARADA 1: Cinco meninos estavam vendo televisão. Eles estavam sentados em duas cadeiras e três poltronas. Você pode descobrir onde sentavam A, B, C, D, e E, se você souber que: A e B sentavam-se no mesmo tipo de assento. B e D sentavam-se em tipos diferentes. D e E sentavam-se em tipos diferentes.

CHARADA 2: Numa certa cidade da Índia existem 20000 pessoas. 5 % da população são pernetas e a metade da população restante anda descalça. Quantas sandálias (não pares) são usadas na cidade? Procure resolver pela lógica.

ANEXO 4 – CANÇÃO: TERRA

Caetano Veloso - Compositor

Quando eu me encontrava preso na cela de uma cadeia

Foi que vi pela primeira vez as tais fotografias

Em que apareces inteira, porém lá não estava nua

E sim coberta de nuvens

Terra, Terra,

Por mais distante o errante navegante

Quem jamais te esqueceria?

Ninguém supõe a morena dentro da estrela azulada

Na vertigem do cinema mando um abraço pra ti

Pequenina como se eu fosse o saudoso poeta

E fosses a Paraíba

Terra, Terra,

Por mais distante o errante navegante

Quem jamais te esqueceria?

Eu estou apaixonado por uma menina terra

Signo de elemneto terra do mar se diz terra à vista

Terra para o pé firmeza terra para a mão carícia

Outros astros lhe são guia

Terra, Terra,

Por mais distante o errante navegante

Quem jamais te esqueceria?

Eu sou um leão de fogo, sem ti me consumiria

A mim mesmo eternamente, e de nada valeria

Acontecer de eu ser gente, e gente é outra alegria

Diferente das estrelas

Terra, terra,

Por mais distante o errante navegante

Quem jamais te esqueceria?

De onde nem tempo e nem espaço, que a força mãe dê coragem
Pra gente te dar carinho, durante toda a viagem
Que realizas do nada, através do qual carregas
O nome da tua carne
Terra, terra,
Por mais distante o errante navegante
Quem jamais te esqueceria?
Na sacadas dos sobrados, das cenas do salvador
Há lembranças de donzelas do tempo do Imperador
Tudo, tudo na Bahia faz a gente querer bem
A Bahia tem um jeito
Terra, terra,
Por mais distante o errante navegante
Quem jamais te esqueceria?

ANEXO 5 – CANÇÃO: EPITÁFIO

Sérgio Britto - Compositor

Devia ter amado mais

Ter chorado mais

Ter visto o sol nascer

Devia ter arriscado mais

Até errado mais

Ter feito o que eu queria fazer

Queria ter aceitado as pessoas como elas são

Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar distraído

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos

Trabalhado menos

ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado menos

Com problemas pequenos

Ter morrido de amor

Queria ter aceitado a vida como ela é

A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar distraído

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos

Trabalhado menos

Ter visto o sol se pôr

ANEXO 6 – CANÇÃO: ORAÇÃO DE SÃO FRANCISCO

Padre Irala

Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz
Onde houver ódio, que eu leve o amor
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão
Onde houver a discórdia, que eu leve a união
Onde houver dúvida, que eu leve a fé
Onde houver erro, que eu leve a verdade
Onde houver desespero que eu leve a esperança
Onde houver a tristeza, que eu leve alegria
Onde houver trevas, que eu leve a luz

Ó mestre, fazei-me que eu procure mais, consolar que ser consolado
Compreender que ser compreendido
Amar, que ser amado
Pois é dando que se recebe
É perdoando que se é perdoado
E é morrendo que se vive para a vida eterna

FIGURA 1 – FOTOGRAFIA - CARTAZ: PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS 1

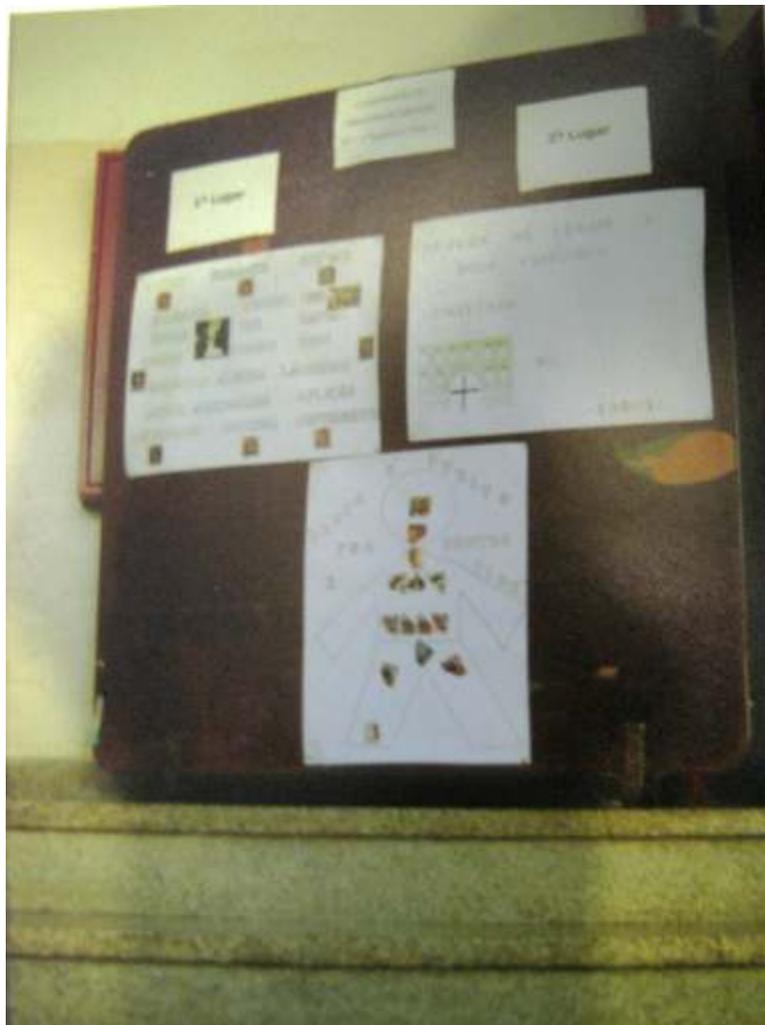


FIGURA 2 – FOTOGRAFIA - CARTAZ: PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS 2

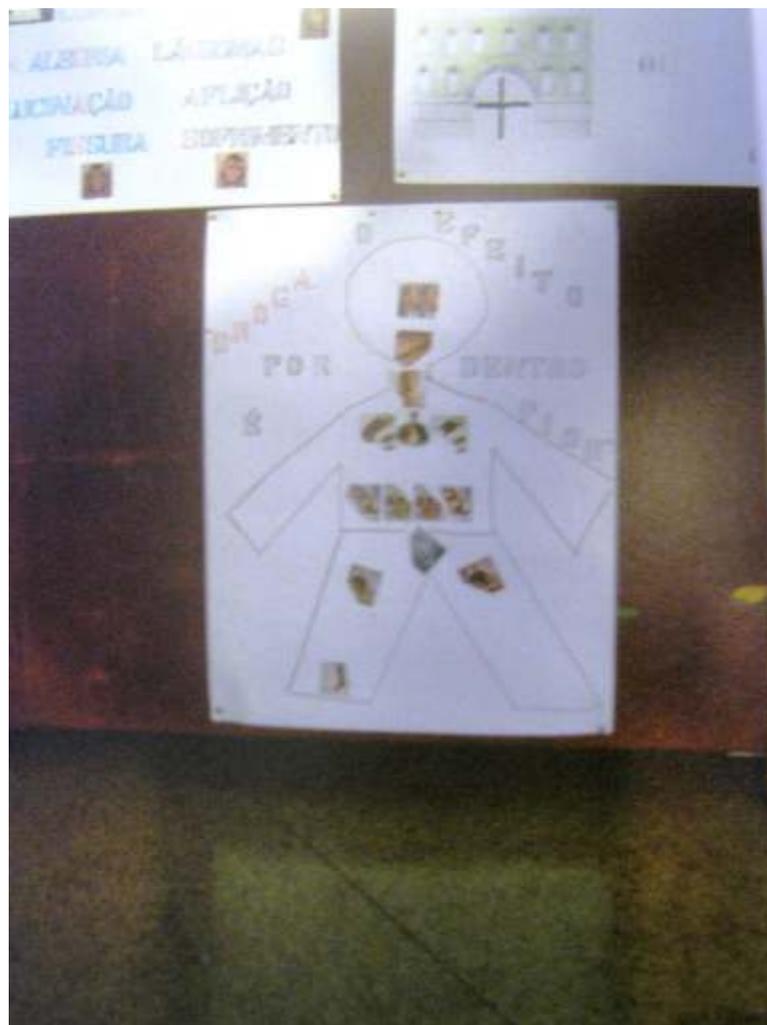


FIGURA 4 – FOTOGRAFIA – CARTAZ: PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS 4



FIGURA 5 – FOTOGRAFIA – CARTAZ: PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS 5

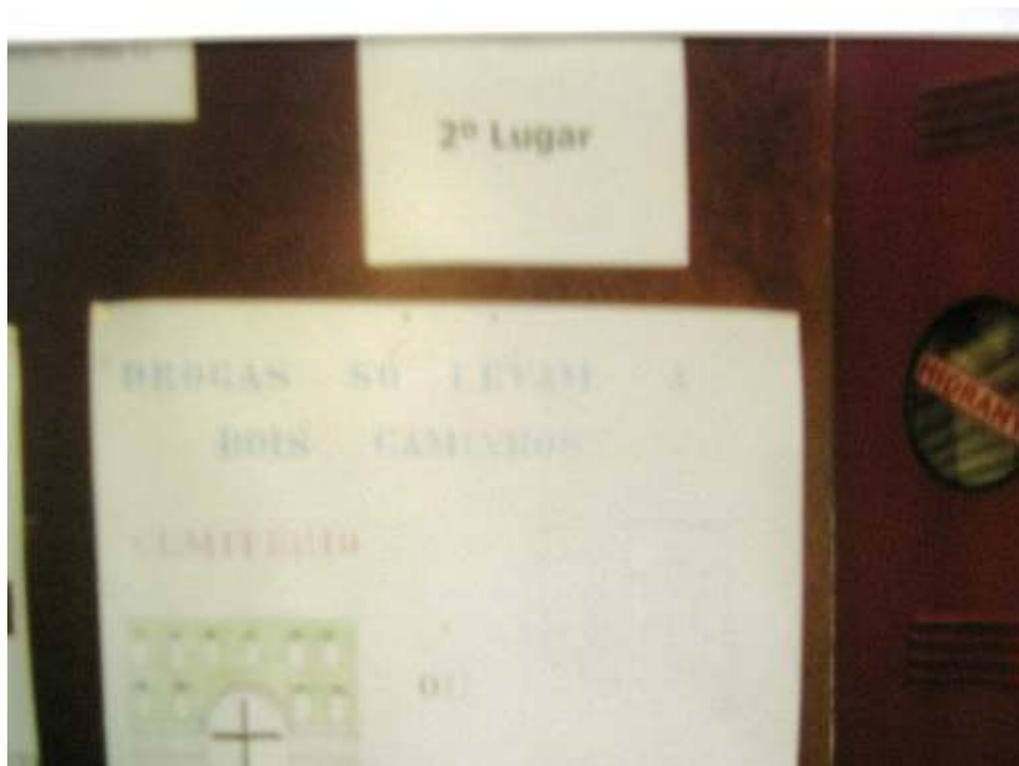


FIGURA 6 – FOTOGRAFIA – CARTAZ DA PAZ 1

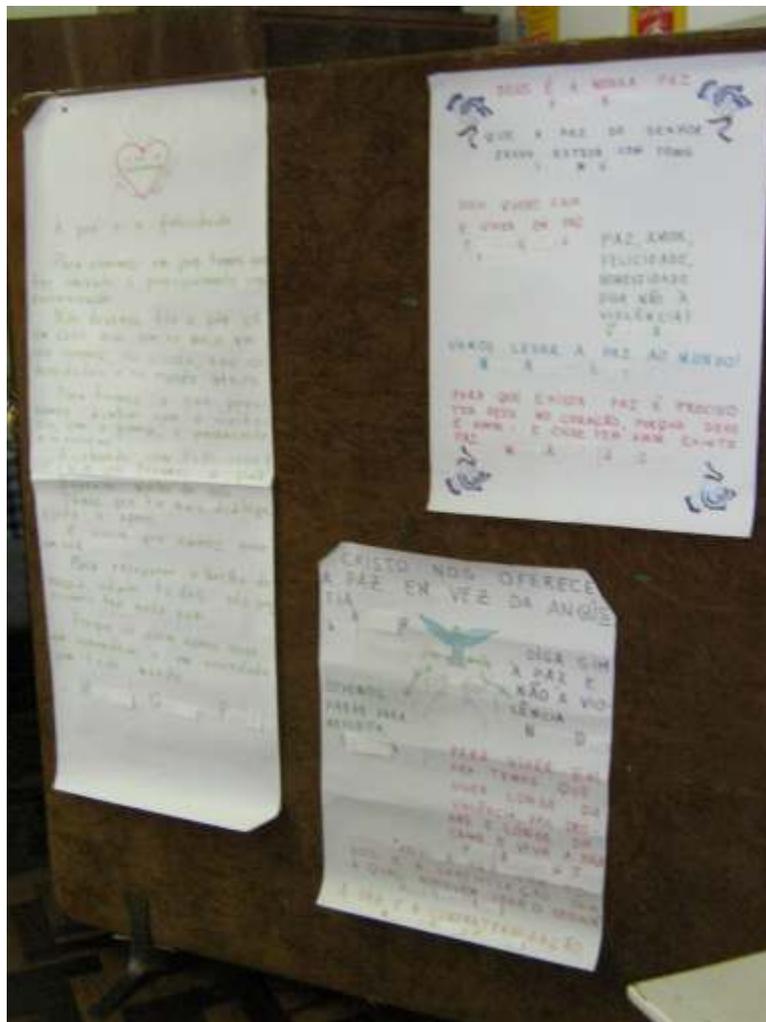


FIGURA 7 – FOTOGRAFIA – CARTAZ DA PAZ 2

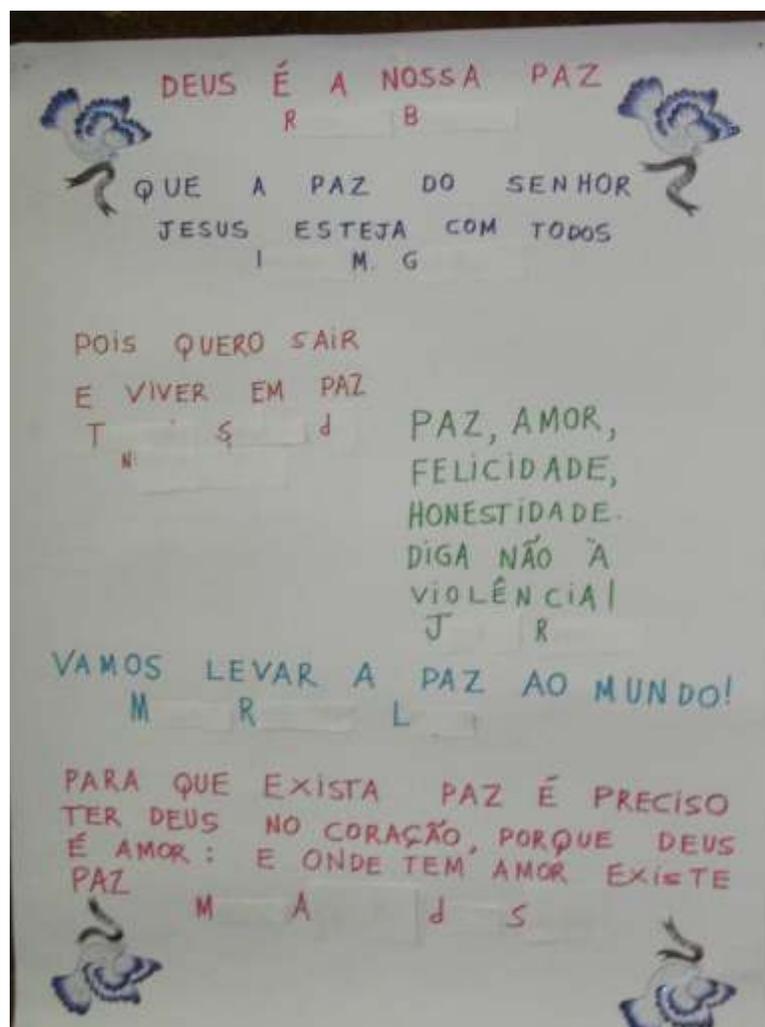


FIGURA 8 – FOTOGRAFIA – CARTAZ DA PAZ 3

