

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Renato Barbosa Queiroz

**O MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PRISIONAIS EM MATO
GROSSO DO SUL**

**PARANAÍBA
2014**

RENATO BARBOSA QUEIROZ

**O MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PRISIONAIS EM MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Villamaina Centeno.

Paranaíba
2014

Q47m

Queiroz, Renato Barbosa

O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul/ Renato Barbosa Queiroz. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.
140f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Carla Villamaina Centeno.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Escola prisional 2. EJA. 3. Manual didático. I. Queiroz, Renato Barbosa. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 374.98171

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

RENATO BARBOSA QUEIROZ

O MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PRISIONAIS DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 25 de julho de 2014

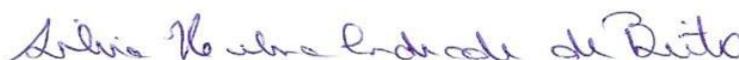
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico esta pesquisa ao Fernando, pela companhia diária que me motiva e me faz crer no amor humano, pelo amor constituído por laços para toda vida, pela ternura em cada gesto e pensamento, pelo incentivo e companheirismo!

À família, pais, irmãos, cunhados, sobrinhos e sogra pela afetividade e fraternidade!

Aos amigos, Giseli, Danilo, Maico, Henrique, Weslem, Leandro, Jonatas, Júnior, Rodrigo, Josi e outros, considerados família elegida pelo coração e companheiros para vida toda!

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional, pela luta diária para vencer obstáculos por vezes intransponíveis e pelo esforço desmedido para me fornecer instrução escolar de qualidade, mesmo que ao preço de dificuldades e renúncias. O sacrifício jamais será esquecido!

Agradeço à orientadora Prof.^a Dra. Carla pelos momentos ímpares e imprescindíveis de estudos, esclarecimentos e assimilação de conhecimentos teórico-metodológicos. Além da agradável companhia e saborosa empatia!

Agradeço aos demais docentes e discentes do Programa de Mestrado pelos momentos de intercâmbio de conhecimento científico e enriquecimento humano de todo grupo e em cada um de nós!

Agradeço à professora Nilma pela ajuda documental e pela disponibilidade de atender-me prontamente!

RESUMO

O presente estudo analisa o manual didático de História para EJA do segundo segmento do ensino fundamental da Coleção *Viver, Aprender* utilizado nas escolas prisionais do Mato Grosso do Sul. Objetiva analisar o manual pelos conteúdos da temática *cultura periférica*, confrontando-os aos objetivos contidos nas políticas públicas, nas legislações e no PPP para a escolarização de presos, respondendo ao seguinte questionamento: o manual didático atende aos objetivos propostos por tais políticas públicas e demais documentos oficiais? Foram analisadas as concepções de organização do trabalho didático inserido no âmbito marxista da categoria trabalho, a organização da EJA, as legislações, as políticas públicas, o processo histórico de escolarização nos presídios estaduais e o PPP. Ao contextualizar o objeto de pesquisa, inserido numa ampla rede de determinações, pôde-se compreender os princípios norteadores desta escola, baseados no pressuposto idealistas de que a educação liberta e transforma o Homem e que o manual didático estaria de acordo com tais propostas e apto, portanto, a subsidiá-las. Entretanto, ao analisar o manual didático, instrumento didático central na relação educativa, revelaram-se aquilo que realmente lhe subjaz, ou seja, que o manual segue o modelo comeniano, caracterizado pela simplificação e objetivação do trabalho didático, características aquém daquelas propostas para a escola prisional e óbices para uma formação libertadora, pois restringe o processo educativo e avilta o conhecimento. A base teórico-metodológica que lastreia a pesquisa é a Ciência da História, concebida por Marx, além dos conceitos sobre organização do trabalho didático elaborados por Gilberto Luiz Alves.

Palavras-chave: Escola Prisional. EJA. Manual Didático.

ABSTRACT

The present study examines the teaching manual for EJA history of the second segment of the fundamental teaching of *Viver, Aprender* Collection, Learning used in correctional schools of Mato Grosso do Sul aims to analyze the contents of this teaching tool, especially for the theme 'peripheral culture', confronting the objectives contained in public policies, laws and PPP for the education of prisoners, answering the following question: didactic manual meets the stated aims of such policies and other official documents? Conceptions of organization of teaching work inserted in the Marxist framework of class work, the organization of adult education, legislation, public policy, the historical process of schooling in state prisons were analyzed and the PPP. By contextualizing the research object, inserted in a broad network of determinations, one could understand the main principles of this school, based idealist assumption that education liberates and transforms the Man and the teaching manual would agree with such proposals and fit therefore subsidize them. However, when analyzing the teaching manual, central teaching tool in the educational relationship, proved what really underlies it, namely, the manual follows the comeniano model, characterized by simplification and objectification of didactic work, specs below those proposed for prison school and obstacles to a liberating education, because it restricts the educational process and cheapens knowledge. The theoretical and methodological basis backing the research is the science of history, conceived by Marx, beyond concepts about the organization of the teaching work prepared by Gilberto Luiz Alves.

Keywords: correctional schools; EJA; Didactic Manuals.

LISTA DE ABREVIACÕES

AGEPEN – Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNAA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEN – Departamento do Sistema Penitenciário
DSP – Departamento de Segurança Pública
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAP – Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo aos Presos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Proposta Político- Pedagógica
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Capa do Vol.04.....	98
Figura 02 – Indicações de leitura, vídeos e músicas.....	103
Figura 03 – Indicações de leitura, vídeos e músicas.....	103
Figura 04 – Leitura de tabela e mapa - brasileiros no exterior.....	104
Figura 05 – Leitura de documentos.....	104
Figura 06 – Leitura de documento.....	104
Figura 07 – Leitura de imagem.....	105
Figura 08 – Leitura de imagem.....	105
Figura 09 – Leitura de imagem.....	106
Figura 10 – Leitura de imagem.....	106
Figura 11 – Imagem: grupo de dança.....	109
Figura 12 – Leitura de imagem: Periferia.....	112
Figura 13 – Leitura de imagem: Periferia.....	113
Figura 14 – Leitura de imagem.....	117
Figura 15 – Leitura de imagem: funções e atividades do Estado.....	118

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Coleção <i>Viver, Aprender</i>	94
Quadro 2 – Coleção <i>Viver, Aprender</i>	96
Quadro 3 – Volumes e conteúdos da Coleção <i>Viver, Aprender</i>	102
Quadro 4 – Estrutura do capítulo 02 do vol.04.....	107
Quadro 5 – Relação entre os “boxes” e os conteúdos.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E O MANUAL DIDÁTICO	28
1.1 O Conceito e historicidade.....	28
1.2 A escola moderna comeniana.....	32
1.3 O Manual didático.....	45
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS LEGISLAÇÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO PRISIONAL	49
2.1 A gênese das escolas prisionais.....	49
2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	54
2.3 A EJA e a contribuição de Paulo Freire.....;	58
2.4 A EJA no âmbito prisional.....	63
2.5 Legislações estaduais.....	75
2.6 Projeto Político-Pedagógico (PPP) para as escolas prisionais do Mato Grosso do Sul.....	79
03 O MANUAL DA COLEÇÃO VIVER, APRENDER	94
3.1 O manual prisional.....	94
3.2 A organização estrutural da Coleção <i>Viver, Aprender</i>	96
3.3 Aspectos gerais dos conteúdos.....	101
3.4 A cultura periférica.....	109
3.5 Outros apontamentos sobre os conteúdos.....	115
3.6 Outros apontamentos sobre a História.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o manual didático utilizado nas escolas prisionais no Estado do Mato Grosso do Sul pelo tema *cultura periférica* contido nos conteúdos de História do segundo capítulo do quarto volume do segundo segmento do ensino fundamental da Coleção *Viver, Aprender* para a EJA, adotada nas escolas prisionais do Mato Grosso do Sul e distribuída aos alunos¹. Objetiva-se esclarecer se os conteúdos do manual didático atende ao pressuposto de que a escola prisional auxiliaria a recuperação do preso, subsidiando-o na formação cidadã e integral, de acordo com as propostas contidas nas normatizações como o Projeto Político Pedagógico e demais legislações pertinentes.

De modo geral, a pesquisa privilegiou, dentro da organização do trabalho didático², a análise do instrumento didático, destacando a análise epistemológica do conceito de trabalho em Marx e no marxismo, utilizando-se da concepção de Alves (2006) para a organização do trabalho didático enquanto categoria vinculada à categoria trabalho de Marx, sobretudo da centralidade do manual didático na relação educativa, ou seja, será analisada a categoria organização do trabalho didático e sua subordinação à categoria trabalho.

Foram analisados os aspectos gerais da EJA, as legislações pertinentes à escolarização em espaços de privação de liberdade e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que rege as escolas prisionais sul-mato-grossenses. Estas questões foram importantes para a compreensão do instrumento de trabalho utilizado nas escolas prisionais.

A escolha do tema *cultura periférica* não foi aleatória, justifica-se por ser considerada representativa do tipo e forma de conteúdo e das concepções de ‘cultura’ presentes nos manuais da Coleção *Viver, Aprender* elaborada pela *Organização Ação Educativa* que privilegia a cultura como elemento indispensável para o exercício da “cidadania ativa”, sendo necessário, pois, averiguar qual tipo de ‘cultura’ é idealizada e qual aparece nos conteúdos sobre a temática. Segundo a Organização: “[...] Dois dos marcos simbólicos do início do atual período [2009-2013] são a constituição da **área de cultura e a consolidação da luta contra as desigualdades (especialmente de renda,**

¹ Adotou-se nesta pesquisa somente o livro do aluno, pois o livro do professor, ainda que conste sua existência no *site* da Organização Ação Educativa (2014), não foi distribuído aos professores das escolas prisionais estaduais. A inexistência do livro do professor não foi esclarecida pela Escola polo, responsável pelas extensões escolares das unidades prisionais.

² Segundo Alves, “Desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos de educação sistemática, vigorou, dentro deles, alguma forma de organização do trabalho didático. Implícito encontra-se o entendimento de que, como todas as obras humanas, as formas concretas de organização do trabalho didático são históricas. Logo, cada uma delas só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens” (ALVES, 2005, p.17.).

raça e gênero) como eixo estruturante do trabalho” (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p., grifo nosso).

Para a Organização Ação Educativa, o programa EJA tem o objetivo de “Desenvolver programas e materiais educativos para jovens e adultos, **adequando os currículos** de educação básica às suas expectativas e condições de **estudantes trabalhadores** e para o exercício da **cidadania ativa**”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p., grifo nosso)

Os conteúdos do manual seguem uma lógica de atendimento ao público trabalhador, com especial atenção às mulheres e às questões raciais:

As estatísticas oficiais apontam que o público feminino é majoritário nos programas de Educação de Jovens e Adultos. **Na edição de todas as coleções didáticas, foi dada especial atenção ao tratamento pedagógico das questões de gênero**; enfocando temáticas relacionadas às experiências de vida de jovens e adultos, os conteúdos tratados procuram enfatizar a importância da participação e emancipação das mulheres nos contextos doméstico, econômico e político. Afirmam-se a igualdade de direitos e a necessidade de crítica e **combate ao sexismo e ao racismo** (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p., grifo nosso).

Os conteúdos voltados para a cultura do negro estão normatizadas pela Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica pública e privada de todo país. Para a Ação Educativa, a lei significou um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública brasileira e constitui importante medida de ação afirmativa sintonizada com reivindicações históricas do movimento negro (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p.).

A questão cultural é prevista também no PPP, segundo o documento, o aluno deve desenvolver a capacidade de “[...] Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e **culturais** como meio para construir progressivamente a noção de **identidade nacional e pessoal** e o sentimento de pertinência ao país”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23, grifo nosso)

Para o PPP, o estudo das questões culturais se justifica pela desigualdade socioeconômica do Brasil, onde a maioria da população está marginalizada socialmente e ignora a realidade que o cerca. Pelo PPP, o aluno entraria em contato com a diversidade e universalidade cultural, entretanto, buscou-se verificar a existência de fragmentação da cultura, já que o tema *cultura periférica* corresponde no manual como manifestação cultural da população marginalizada nos grandes centros urbanos, tomando primazia nos conteúdos analisados na pesquisa (capítulo 02 do quarto volume). Para o PPP, a presença das questões culturais se justifica:

Por conta de uma série de circunstâncias, a baixa autoestima coexiste com a percepção de viver em um país em desenvolvimento, com problemas de várias ordens; a relação com a pátria é geralmente uma relação negativa, pelo fato de que ela nega o acesso às condições básicas da cidadania; além disso, é grande a falta de conhecimentos sobre o Brasil, em diferentes dimensões. **Daí a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os cursos de adultos são inseridos, mas também estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo.** (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 23, grifo nosso)

Por outro lado, buscou-se também entender como o manual, na tentativa de elaborar justificativas para a presença de conteúdos culturais sobre as periferias dos grandes centros (cultura periférica) como ferramenta de conscientização do aluno da EJA, focando na singularidade como elemento capaz de transformar a realidade, desconsiderou os determinantes universalizantes do capitalismo monopolista, prejudicando a aquisição do conhecimento acumulado historicamente. Segundo Valente (2000, p.03, grifo nosso):

Quando se trata de enfrentar os verdadeiros problemas de cada país, como o desemprego, as habitações insalubres, os baixos níveis educacionais da população, o verniz do grupo coeso é quebrado e cada um passa a temer as iniciativas do vizinho, tentando se prevenir. Um modo de reação à racionalidade instrumental tem sido os movimentos de reivindicação de identidades étnicas, colocando em cena “o narcisismo das pequenas diferenças” e **gerando exclusão e xenofobia. Esses movimentos exprimem uma vontade de manter um estado de coisas passado ante o avanço da uniformização e, paradoxalmente, coexistem com a racionalidade instrumental.**

Ou seja, a questão da diversidade cultural vista enquanto fenômeno autônomo, diante do contexto de homogeneização do capital, parece assumir papel de destaque nas estratégias da resistência, ainda que o capitalismo esteja assentado em contradições que promovem o acesso desigual à riqueza material e espiritual entre classes sociais. (VALENTE, 2000). Portanto, “Não que essa questão deixe de ser informada por diferenças de classe, mas **a diferença cultural aparece como tendo autonomia e capacidade explicativa própria.**” (VALENTE, 2000, p. 03, grifo nosso).

Especificamente, observar-se-á sob a perspectiva marxista o processo de constituição deste manual, sobretudo pela contribuição dos conceitos elaborados por Gilberto Luiz Alves. Desta forma, não obstante a temática ter escassa abrangência, optou-se por não trabalhar de forma exaustiva todos os conteúdos dos manuais da coleção *Viver, Aprender*, mas pelo viés da *cultura periférica*, presente nos conteúdos de História do segundo capítulo do quarto volume, dedicado exclusivamente ao tema.

O interesse pelo assunto partiu das indagações do pesquisador sobre o processo de prisionização e seus reflexos perniciosos, sobretudo na escolarização do preso. Por ser servidor público estadual lotado num estabelecimento penal é partícipe diariamente da realidade dos presos e questiona a legitimação da própria instituição prisional. Nesta

pesquisa, o preso não é visto nem como vítima do ‘sistema’, nem como simples ‘algozes sociais’, mas sim como produto de uma teia complexa de relações de dominação e exclusão do sistema social dirigido pelo capital, onde a singularidade prisional interliga-se à totalidade social. Para posicionar a questão da criminalidade na sociedade atual, o pensamento de Marx se revela aclarador:

A prisão é um fenômeno moderno diretamente ligado à ascensão do modo de produção capitalista, ou seja, suas bases estão no modelo clerical de penitência, mas sua forma definitiva surgiu *pari passu* com as necessidades de lidar com os excedentes populacionais que não se ajustaram às formas sociais modernas. Assim, os mecanismos discursivos que legitimam e justificam o cárcere sob o imperativo inverossímil da ressocialização e reintegração da pessoa presa passou inicialmente pelo trabalho (laborterapia) e recentemente pela escola, ou seja, tal discurso se transforma tanto quanto as necessidades para justificar e legitimar a existência da prisão, enquanto forma de lidar com os ‘desajustados’ ou inaptos, requer. [...] **O criminoso não produz apenas crime, mas também o direito criminal** e, com este, o professor que produz preleções de direito criminal e, além disso, o indefectível compêndio em que lança no mercado geral ‘mercadorias’, as suas conferências. **Com isso aumenta a riqueza nacional**, para não falarmos do gozo pessoal que, segundo uma testemunha idônea, Professor Roscher, os originais do compêndio proporcionaram ao próprio autor.

O criminoso produz ainda toda polícia e justiça criminal, beaguins, juízes e carrascos, jurados etc.; e todos aqueles diferentes ramos, que constituem tantas categorias de divisão social do trabalho, **desenvolvem capacidades diversas do espírito humano, criam novas necessidades e novos modos de satisfazê-las**. Só a tortura suscitou as mais engenhosas invenções mecânicas e ocupou na produção de seus instrumentos muitos honrados artífices.

O criminoso produz uma impressão com gradações morais e trágicas dependentes das circunstâncias, e assim presta um ‘serviço’ ao despertar os sentimentos morais e estéticos do público. Não só produz compêndios sobre direito criminal, códigos penais e portanto legisladores penais, mas também arte, literatura, romances e mesmo tragédias, tais como *schuld* de Müller, *Rauber* (salteadores) de Schiler, *Édipo* de Sófocles e *Ricardo III* de Shakespeare. **O criminoso quebra a monotonia e a segurança cotidiana da vida burguesa**. Por conseguinte preserva-a da estagnação e promove aquela tensão e turbulência inquietantes, sem as quais se embotaria mesmo o agulhão da concorrência. **Estimula assim as forças produtivas. O crime retira do mercado de trabalho parte da população supérflua** e por isso reduz a concorrência entre trabalhadores, impede, até certo ponto, a queda do salário abaixo do mínimo, enquanto a luta contra o crime absorve parte dessa população. **O criminoso aparece como uma daquelas ‘compensações’ naturais, que restabelecem um equilíbrio adequado e abre ampla perspectiva de ocupações ‘úteis’**. (MARX, 1980, pp. 382-383, grifo nosso)

Ou seja, a prisão e o preso não existem somente para punir e reintegrar aqueles desajustados, possuem funções sociais que estão de acordo com os interesses do capital. Desta forma, o manual prisional estaria em consonância com estas demandas sociais.

Diante do exposto, ao analisar a temática ‘cultura periférica’ sob a lente marxista, pôde-se perceber que os mecanismos de poder e dominação, sedimentados e plasmados pela força ideológica, possuem raízes para além dos muros prisionais e representam uma forma incisiva de manutenção da ordem estabelecida. Neste contexto, analisar o manual da

escola prisional é questionar se/ou no que ele difere dos manuais da escola extra-muros, considerando que a centralidade da relação educativa, tanto lá quanto cá, foi monopolizada pelos manuais didáticos, naquilo que se chamou de “ditadura do manual didático” na escola contemporânea, ou seja, homogeneizou-se a relação educativa pela precarização e aviltamento dos conteúdos, pela sintetização dos saberes e pela simplificação do conhecimento. Diante de tais pressupostos, pôr-se-á o manual sob questionamento quanto aos seus fins e objetivos.

Diferentemente do posicionamento teórico aqui adotado, pesquisas apontam, como elemento definidor da escola prisional, os elementos endógenos do ambiente do cárcere, com suas características deletérias, como o controle e a ‘disciplina dos corpos’, a rotina rígida das instituições totalizantes como são comumente chamadas, as relações de poder supressoras e tantos outros elementos danosos presentes naquele ambiente.

Nesta pesquisa, o material teórico é lastreado por aquelas pesquisas voltadas aos instrumentos do trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa. Buscou-se, portanto, leitura de autores basilares como Marx, Engels, Gramsci e de outros autores da teoria marxista que tratam sobre as relações que envolvem a produção e utilização destes recursos didáticos no ambiente escolar, destacando principalmente como referência Alves (1995, 2001, 2004, 2005, 2011, 2012), Centeno (2007, 2009, 2010, 2011) Almeida (2013) e Comênio (1997).

Outras referências imprescindíveis para a inteligibilidade da temática são: Saviani (2002, 2007, 2010, 2011, 2012), Duarte (2007, 2011, 2012), Lombardi (2012), Meszárós (2002, 2010, 2011, 2012, 2013) e Valente (1998 e 2000).

Nesta pesquisa, a história é entendida como totalidade, tal como Marx e Engels a conceberam em *A ideologia alemã*:

Esta concepção de história consiste, pois em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião moral etc – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 2002, p. 55).

A totalidade aqui compreendida vincula-se ao capital que, para Alves (2003), é elemento determinante e hegemônico, em última instância, do processo de formação histórico-cultural. Neste sentido, o singular sempre é uma forma de realização do universal, logo, universal e singular se imbricam, são indissociáveis.

O manual didático da escola prisional deve ser compreendido, portanto, como manifestação singular dos determinantes universalizantes do capital, por isso a importância da compreensão do vínculo entre a categoria trabalho, entre a organização do trabalho didático enquanto manifestação da categoria trabalho e entre o instrumento didático, o manual. Este vínculo dá sentido e lastreia toda a inteligibilidade do objeto de pesquisa, pois esclarece os determinantes que lhe subjazem e também desmantela os discursos idealizados de uma escola idealista, aquela que nunca se vê na sua concretude.

Para a compreensão e análise do objeto na perspectiva marxista, deve-se adentrar no conceito da categoria trabalho entendido como elemento primordial da formação social do ser genérico, uma verdadeira atividade vital, já que a produção material imediata foi fundamental para o desenvolvimento e complexidade da sociedade humana, ou seja, a materialidade condiciona a dinâmica social. A atividade produtiva humana é, ao mesmo tempo, produção do objeto de sua necessidade e produção/reprodução de si nos âmbitos geral e singular (universal e singular). Para Marx:

[...] é na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser *genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza com sua obra e sua realidade. O objetivo do trabalho é, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 2011, p. 112, grifos do original).

A análise do capital industrial e da economia política por Marx culminou em imprescindíveis considerações acerca das relações entre o capital e o trabalho, onde ele definiu o capital como trabalho acumulado, estabeleceu-se a relação entre capital e a divisão do trabalho, provou-se que as relações sociais estão vinculadas aos interesses econômicos. Segundo Mézáros:

- 1) Define o capital como ‘trabalho armazenado’;
- 2) Mostra que a acumulação de capital aumenta com a divisão do trabalho e que a divisão do trabalho aumenta com a acumulação do capital;
- [...]
- 5) Prova que o poder governante da sociedade moderna não é político, mas econômico: o poder de compra do capital [...] (MÉSZÁROS, 2006, pp. 130-131).

O trabalho para Marx possui grande valor por ser a atividade legitimadora da vida e da existência dos indivíduos sociais, pois ele é a atividade pela qual o homem transforma a natureza³ e a si próprio.

³ Segundo Mézáros (2006), na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele *se torna*, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. Se o homem modifica a natureza, ele também será, correspondentemente, modificado. Marx nega, portanto, uma natureza fixa, na sua teoria não existe elemento estático.

É no trabalho que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele é a realização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material. Assim, a categoria trabalho toma lugar central na ontologia e na metodologia marxista, posto que, pelo trabalho, o homem se constitui humano, na medida em que transforma a natureza e produz seu meio de existência e indiretamente produz sua vida material. O trabalho é concebido como atividade inerentemente humana de satisfação das necessidades historicamente determinadas pela organização social. Por isso a importância da historicidade para Marx.

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, Tomo I, p. 153).

Neste trabalho, a história é entendida como totalidade, tal como Marx e Engels a conceberam em *A ideologia⁴ alemã*. Neste sentido, segundo Alves:

Totalidade [...] nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões em que diz respeito à totalidade. Trata-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes. (ALVES, 1996, p.10).

Desta forma, a relação entre as leis que regem o sistema capitalista, a categoria trabalho, a organização do trabalho didático e a escola é inter-determinada e elementar para a compreensão do objeto de pesquisa, ou seja, para a compreensão do manual didático e de seus conteúdos dirigidos para o aluno jovem e adulto. Assim, a categoria marxista trabalho é o esteio do objeto pesquisado.

Segundo Marx, a sociedade foi constituída pela materialidade existente e na imediata satisfação das necessidades mais elementares e instintivas e destas resultaram outras necessidades mediatas, e destas outras tantas, inclusive imateriais, que historicamente foram se tornando complexas, contraditórias e multiderminadas. O homem detinha o controle das ferramentas e dos meios de produção com os quais lidava com a

⁴ Para Marx e Engels (2012), a ideologia consiste na inversão entre real e ideal, como se a consciência produzisse o humano e não primordialmente a materialidade. Suas críticas foram dirigidas aos pensadores de sua época, que pressupunham que as ideias e não a atividade humana era o sujeito histórico. Este idealismo impedia a visão da realidade concreta, impedindo assim, a transformação real da sociedade.

natureza. Todavia, “o trabalho, *a atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para homem como único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física” (MARX, 2011, p. 116).

Para ressaltar a importância da atividade humana enquanto prática transformadora e oposta ao determinismo mecanicista apontam Marx e Engels:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leve, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente apreendida como prática transformadora. (MARX e ENGELS, 2012, pp. 118-119).

A dinâmica social é fruto das transformações humanas em metabolismo com a natureza e com a própria espécie, mediante a relação dialética entre o singular e o universal, ao que conduz à categoria totalidade, pois o sistema hegemônico rege o sistema social, que implica o educacional.

Com o surgimento e a hegemonização do sistema capitalista, houve a separação radical entre o produtor e os meios de produção, recrudescendo a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, aprofundou o abismo aparentemente intransponível nas relações educacionais daquilo que aparenta ser (ideologia) e daquilo que realmente é (concretude). O homem se torna alienado⁵.

A escola contemporânea é permeada por mecanismos excludentes entre classes sociais, perpetuados pelo poder emanado da ideologia da classe dirigente (dominante). Portanto, se a sociedade vive em situação desigual, a escola tende a reproduzi-las enquanto resultado dos movimentos dialéticos, ou seja, “[...] há homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo segundo sua perspectiva de classe”. (ALVES, 2006, p.24).

Para Saviani (2002), a educação deve ser vista e entendida em termos concretos, lastreada pela ciência da história enquanto método, pois, não é possível compreender a história da educação sem compreender o movimento da totalidade, do capital, ou seja, “[...]”

⁵ Segundo Mészáros, alienação é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele o é em relação a alguma coisa, como resultado de certas causas que se manifestam num contexto histórico. O conceito de alienação em Marx possui quatro aspectos essenciais, compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro. A alienação possui quatro aspectos principais: 1) o homem está alienado da natureza; 2) está alienado de si mesmo; 3) de seu ‘ser genérico’; 4) e está alienado dos outros homens. (MÉSZÁROS, 2006).

compreender a inserção da educação no processo de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente”. (SAVIANI, 2002, p. 15).

Segundo Centeno (2008), o homem, enquanto ser genuinamente social, também se educa a partir das necessidades oriundas do metabolismo societário em constantes e infindáveis transformações, deste modo, ao modificar a natureza e amplificar sua própria existência, a humanidade também se modifica, portanto, o processo educativo é histórico. Este processo educativo requer a universalidade, pois, para compreendê-lo, antes é imperativo compreender a sociedade que o produz. Assim:

[...] a educação se constrói, se modifica ou se determina por meio das relações humanas, é marcada pelas necessidades impostas pelo próprio homem, no processo de transformação da natureza [...] O processo educativo é, portanto, histórico. (CENTENO, 2008, pp. 19-20).

Para Mészáros (2008), a concepção de educação possui um sentido amplo, para além da escola, não se limitando ao período estrito da vida dos indivíduos, mas sim um processo contínuo de desenvolvimento da consciência coletiva. Todavia, o processo educativo, na sociedade capitalista caracterizada pela *produção destrutiva*, ao invés de ser a alavanca decisiva para a “emancipação humana”, tornando-se instrumento de reprodução e perpetuação dos estigmas desse sistema.

Diante desta afirmação, fica evidente certo fatalismo, ao desconsiderar as contradições da escola, e idealismo do autor, cujo pensamento é de que a educação (em sentido lato) deveria se tornar um valioso coadjuvante para a “transcendência⁶” desta sociedade, para o projeto socialista, já que a sociedade capitalista constitui um sistema permeado por contradições, por *incorrigíveis* determinações destrutivas e por *irreconciliáveis* antagonismos estruturais. O grave e *insuperável* defeito do capitalismo, enquanto totalidade consiste na *alienação de mediação* imposta a todos os seres humanos. Portanto:

[...] o papel da educação é soberano, tanto a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...] [a] ‘*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*’ [...] (MÉSZÁROS, 2008, pp. 65).

⁶ Para Mészáros (2012), a transcendência de ver formulada no sentido de ‘ir além’ da sociedade de classes, não simplesmente sair de um tipo particular de sociedade em favor de um outro. Ainda segundo Mészáros (2006), a transcendência (*aufhebung*) da autoalienação do trabalho é uma necessidade histórica e chave, portanto, para o entendimento da teoria da alienação de Marx, pois fornece a ligação essencial com a totalidade na obra marxiana.

Assim, sendo o homem um ser natural e social com multiplicidade de necessidades complexas, a plenitude⁷ humana – a realização da liberdade⁸ humana – não pode ser concebida como uma renúncia ou subjugação dessas necessidades, mas apenas como sua satisfação propriamente humana, desde que tais necessidades se constituam inerentemente humanas.

Ainda segundo Mészáros (2008), por conter contradições irreconciliáveis, a sociedade capitalista vive em intermitentes e sazonais crises estruturais, criando momentos e ferramentas para sua superação por uma sociedade qualitativamente diferente e o papel do processo educativo é primordial para o projeto de “emancipação humana”. Segundo o autor:

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. [...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Por entender as questões postas nesta pesquisa como questões universais ligadas ao capitalismo, entende-se o manual escolar como uma necessidade do capital desde as propostas de Comenius, teórico do século XVII que melhor sintetizou a organização do trabalho didático estritamente ligada ao capitalismo nascente, ou seja, pensou a escola enquanto uma “oficina”, preservando as características de uma manufatura, como divisão e simplificação do trabalho.

O manual didático empregado nas escolas prisionais é da coleção *Viver, Aprender*, específica para EJA e divide-se em 07 volumes no total, assim distribuídas: no Ensino Fundamental I, há um livro para alfabetização e mais 02 volumes multidisciplinares. No Ensino Fundamental II, há 04 volumes multidisciplinares subdivididos por áreas do conhecimento, seguindo as orientações das diretrizes curriculares para o ensino da EJA.

A matriz curricular do Projeto Pedagógico dispõe das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física. Para os últimos segmentos do Ensino Fundamental, fases 04 e 05, há a oferta de Língua Estrangeira (Inglês).

⁷ Segundo Mészáros (2006), a plenitude, por necessidade lógica, implica limitações, pois somente aquilo que é limitado de alguma forma pode ser preenchido.

⁸ Segundo Marx, a liberdade humana não é a *negação* daquilo que é especificamente *natural* no ser humano – uma negação em favor do que parece ser um *ideal transcendental* – mas, pelo contrário, sua *afirmação*. Todavia, na sociedade capitalista, por haver a separação do homem e a natureza, a liberdade humana não pode aparecer como *humana*, mas apenas na forma de uma *generalidade abstrata*, como entidade misteriosa e fictícia. (MÉSZÁROS, 2006).

Os autores do manual são: Carolina Amaral de Aguiar, Cláudio Bazzoni, Denise Grinspum, Denise Mendes, Dulce Satiko Onaga, Fábio Fernandes Madeira Lourenço, Helena Henry Meirelles, Heloisa Ramos, José Carlos Rodrigues, Maria Amábile Mansutti, Marina Marcos Valadão, Mirela Laruccia Cleto, Noemi Jaffe e Roberto Giansanti⁹.

A organização didática da coleção *Viver, Aprender* pretende estabelecer relações entre os conteúdos e habilidades considerando os eixos formadores científico-cultural, político-econômico e tecnológico, “ampliando a visão de mundo” que certamente esses **estudantes adultos já trazem em sua bagagem**. A ideia é romper as tradicionais fronteiras entre as áreas do conhecimento, sem perder as especificidades dos conteúdos de cada uma delas, bem como superar currículos preconcebidos e adaptados que não exercem mediações no ensino regular para a EJA. (AGUIAR, *et al.*, 2009, grifo nosso).

A Proposta Política Pedagógica (PPP) das escolas prisionais estaduais está sob a responsabilidade da Escola Polo Regina Anffe Nunes Betine sediada na capital do MS, Campo Grande, e pretende “[...] superar os limites dos espaços prisionais e promover um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas [...]” visando a “[...] formação integral do homem” com práticas educativas nos presídios enquanto “[...] ferramentas que contribuem para a formação do indivíduo na medida em que age como elemento de mediação [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 04).

A escola prisional está comprometida com a reinserção do preso à sociedade, preparando-o para conviver socialmente:

Os processos educacionais desenvolvidos nas prisões precisam rever comportamentos, valores e atitudes que colaborem com a **preparação do preso na sua saída do presídio**. Esse tempo deve ser de aprendizado, de experiências bem-sucedidas, de (re)construção da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos, tendo como **objetivo sua reinserção**. (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 22, grifo nosso)

No primeiro segmento do Ensino Fundamental (Fundamental I), os conteúdos dos livros didáticos estão dispostos por eixos temáticos, subdivididos por módulos temáticos. Assim, no primeiro livro (volume único-alfabetização) intitulado de *Diversidade, Cultura e Trabalho*, há 04 eixos temáticos sendo eles: 1- *Gente do Brasil*; 2- *Nosso trabalho*; 3- *Patrimônio Cultural Brasileiro* e 4- *Patrimônio Ambiental Brasileiro*. Os eixos englobam 26 módulos subtemáticos no total.

⁹ A formação acadêmica e profissional dos autores é suprimida pela Coleção *Viver, Aprender*, não constando, além dos nomes na capa dos volumes, nenhuma outra referência a eles.

No segundo livro do primeiro segmento do Ensino Fundamental (vol.01), intitulado *Vivências e Diversidade*, há 04 eixos temáticos, sendo eles: 1- *Identidade e Diversidade Cultural*; 2- *Crescimento e Desenvolvimento Humano*; 3- *Viver em Cidades* e, por fim, 4- *Sexualidade*. Tais eixos se subdividem em 35 módulos subtemáticos.

O terceiro livro do primeiro segmento do Ensino Fundamental (vol.02), intitulado *Direitos e Participação* se compõe de 05 eixos temáticos, sendo eles: 1- *As Sociedades Humanas e o Meio Ambiente*; 2- *Da produção ao consumo*; 3- *Participação política*; 4- *Mundo do Trabalho* e 5- *Direitos Humanos*.

Enquanto que no primeiro segmento do Ensino Fundamental a divisão disciplinar cedeu lugar para a organização por eixos e temas, no segundo segmento (Fundamental II), composto por 04 volumes, a disposição e a estrutura dos conteúdos estão organizados por Unidades disciplinares tradicionais, subdivididas em Capítulos. Para todos os volumes deste segmento, há 06 Unidades disciplinares por livro, divididas em: Unidade 1- *Língua Portuguesa*; Unidade 2- *Língua Inglesa*; Unidade 3- *Arte e Literatura*; Unidade 4- *Matemática*; Unidade 5- *Ciências Humanas: História e geografia* e Unidade 6- *Ciências Naturais*. Tais Unidades estão subdivididas em 18 Capítulos no total, em cada volume.

O estudo contou com o subsídio de trabalhos como dissertações, teses e artigos que tratam da análise de manuais didáticos sob a perspectiva marxista. Contou também com pesquisas sobre educação prisional e sobre o Projeto EJA para prisões.

Durante o levantamento bibliográfico, verifica-se que existem escassos estudos que abordam especificamente a escolarização em presídios, óbices para o processo de levantamento e organização sistemática do trabalho, por isso, foram incluídas no levantamento pesquisas realizadas a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos, já que os dispositivos discursivos que os orientam refletem diferentes observações e “verdades” teóricas. De antemão, pode-se afirmar que os discursos predominantes convergem para a inverossímil assertiva de que a educação e o trabalho em estabelecimentos prisionais ressocializam os sujeitos presos, ou seja, a partir da educação prisional “(re)configura-se” um novo ser, como se a escola fosse, *per si*, capaz de transformar os complexos mecanismos socioeconômicos que determinam os “sujeitos” e seus “lugares” sociais.

Ao realizar consultas em documentos públicos, constatou-se que, não obstante a escolarização em prisões ser prevista pela Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984, somente doze anos após sua promulgação, a escolarização foi presumidamente enquadrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que, de maneira genérica, em seus artigos 58 e 59 garante e confere ao Estado a responsabilidade e obrigatoriedade “[...] de oferecer a educação pública e gratuita aos educandos com necessidades especiais”. Ou seja, não há previsão específica para a escolarização da pessoa presa, sendo interpretado analogicamente como pessoa com ‘necessidades especiais’.

Portanto, é necessário esclarecer que a LDB 9.394/96 não explicita em nenhum artigo escolarização da pessoa em situação de prisão. Todavia, os legisladores se apropriaram dos artigos que conferem ao Estado a garantia à acessibilidade dos indivíduos com necessidades especiais para legalizarem a escolarização em presídios. A partir deste entendimento genérico, foram elaborados documentos estaduais, como o Projeto de Educação Prisional de MS.

As obras elementares desta pesquisa são *O Capital: crítica da economia política, Manuscritos Econômico-Filosóficos e Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico* de Marx e *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels. Outras obras elementares da pesquisa foram: *O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas*; *A produção da Escola Pública Contemporânea*; *O universal e o singular*; *Manuais Didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República* e *Organização do Trabalho didático: a questão conceitual* de Gilberto Luiz Alves. Destaca-se também: *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* de João Amós Comenio.

Outras obras importantes que tratam do manual didático: *Educação e Trabalho na Fronteira de Mato Grosso. Estudo histórico sobre o trabalho ervateiro (1870-1930)*; *O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS* e *O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático* de Carla Villamaina Centeno; *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*; *O saber histórico na sala de aula* e *Livro didático e saber escolar (1810-1910)* de Circe Bittencourt; *O ensino de História da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo* de Jémerson Quirino de Almeida; *O PROINFA em Mato Grosso do Sul: uma análise do manual didático dirigido ao ensino de Identidade, Sociedade e Cultura* de Juliana Bernardi Petek; *Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação* de Ana Aparecida Arguelho de Souza e *Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa e Quando as diferenças são um “problema”?* de Ana Valente.

Destacam-se ainda obras que tratam da escolarização prisional: *Educação escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba* de Doracina Aparecida de Castro Araújo; *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado* de Elenice Maria Cammarosano Onofre e *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro* de Elionaldo Fernandes Julião

Pesquisas que tratam da EJA têm-se: *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994* de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro; *Políticas públicas de educação de jovens e adultos* de Osmar Fávero.

Além destes autores e obras citadas, foram utilizados outros trabalhos para subsidiar esta pesquisa. No contexto das pesquisas regionais, tem-se a tese de Elson Luiz de Araújo, com o título *A construção do Estabelecimento Penal de Paranaíba: história e realidade social* e a dissertação de Eli Narciso da Silva Torres, com o título *A produção social do discurso da educação para a ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul*.

A presente pesquisa está subdividida em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *A Organização do Trabalho Didático e o manual didático* trata da concepção do trabalho didático relacionada com a concepção do trabalho em Marx, compreendido como atividade vital da humanidade. Ou seja, tratar o manual didático enquanto manifestação singular dos determinantes universais do capital.

Este capítulo tem a função de aclarar o objeto de pesquisa, contextualizando-o e balizando-o à concepção marxista. O objetivo primordial é a análise histórica e conceitual da categoria organização do trabalho didático e do instrumento didático, o manual didático, demonstrando a interligação intrínseca entre tais conceitos, sendo necessário, para este fim, realizar um estudo de caráter explicativo do pensamento marxiano e marxista sobre o trabalho estabelecendo sua relação com o manual didático do tipo comeniano, presente na escola prisional.

O Segundo capítulo intitulado *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as legislações sobre a escolarização prisional* trata da historicidade que cerca o tema, desde os rudimentos precários da escolarização prisional em São Paulo e no Rio de Janeiro, estados pioneiros na oferta de escola prisional, até o surgimento da escolarização nos presídios estaduais sul-mato-grossense. Vale ressaltar que nos presídios de Mato Grosso do Sul, até a criação da Escola Polo em 2003, a escolarização, iniciada em 16/01/80, ocorria

de forma precária e desarticulada. Assim, no período de 1980 a 1986, a educação ofertada aos presos era a informal, de caráter meramente ocupacional. (ARAÚJO, 2005)

Este capítulo conta ainda com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola prisional. Segundo a metodologia prevista para as escolas prisionais, as atividades docentes dos professores lotados nestas escolas devem pautar-se nos objetivos estabelecidos pela Escola Polo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine. Logicamente, o papel atribuído à escola no discurso oficial é a promoção da ressocialização dos alunos presos pela sua libertação e transformação de si, “refazer-se”, com explícita referência a Paulo Freire.

Ao analisar as funções atribuídas à EJA e à escola prisional, percebe-se que toda base teórica que lastreia os discursos oficiais estão imersos no escolanovismo, ainda que disfarçado sob outras roupagens “teóricas”. Portanto, confrontar tais discursos às bases teóricas desta pesquisa, é imprescindível para a inteligibilidade do objeto analisado.

O segundo capítulo trata também da modalidade educacional prevista na LDB/96 para o ensino daquelas pessoas que estão fora do tempo comum de escolarização a EJA possui três funções peculiares, sendo elas: reparadora, equalizadora e qualificadora, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, considerado a principal referência nacional de educação de adultos. A obra *Pedagogia do Oprimido* revela a metodologia de trabalho pedagógico pautado na alfabetização daqueles oprimidos pelo sistema, pelo diálogo, pela contextualização, onde os alunos partiam do seu contexto para compreender o mundo. Aqui vale ressaltar, além do idealismo, o ecletismo teórico-metodológico, onde, num mesmo momento, incorpora-se Paulo Freire e Perrenoud.

Nos textos legais, a modalidade EJA deve cumprir três funções precípuas: equalizadora, qualificadora e reparadora, para tanto, caracteriza-se pela flexibilização dos conteúdos, da metodologia e do currículo, objetivando preparar o aluno para a vivência em sociedade, capacitando-o tanto para a apreensão dos conhecimentos, quanto para o trabalho. Idealmente, portanto, a EJA seria uma solução para sanar a precarização da escola prisional, porém, as transformações do singular não se efetivam desvinculadas do universal, ou seja, a mudança da parte não induz a mudança do todo.

As principais ações do governo federal voltadas à educação de adultos, em ordem cronológica são: em 1945 - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); em 1957: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); em 1964: Plano Nacional de Alfabetização (PNA), nascido da experiência do método Paulo Freire através do decreto 53.465 de 21.01.1964. Contudo, o Golpe Militar de Março de 1964 extinguiu o

Plano em 14.04.1964; em 1967: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instaurado pelo Decreto nº 5379/67; em 1971: Ensino Supletivo criado pela Lei nº 5692/71; em 1985: Fundação Educar, extinta por Fernando Collor em 17.03.1990; em 1990: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); em 1996: Programa Alfabetização Solidária (PAS) e promulgação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB). A partir da Lei nº 9394/96 o Ensino Supletivo passa a ser conceituado como EJA; em 2003: Programa Brasil Alfabetizado, em vigência atualmente.

Além disso, outras legislações que tratam do tema EJA para as prisões foram analisadas neste capítulo, com a Resolução 01/2000 e o Parecer 11/2000, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Seminários Nacionais de Educação nas Prisões, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA), a Declaração de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que traz em seu cerne norteamentos para implantação da Educação Prisional nas unidades prisionais como uma política pública nacional em todas as unidades da Federação.

O terceiro capítulo, intitulado *O manual da Coleção Viver, Aprender* trata do objeto de pesquisa em si, o manual didático, sob o vetor temático *cultura periférica*, apresenta no Capítulo 02 do Volume IV. Diante da análise do manual didático das escolas prisionais pelo viés da Ciência da História, evidenciou-se a ilusão falaciosa daquilo que idealmente se propõe no manual didático ora analisado frente aos resultados encontrados.

1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E O MANUAL DIDÁTICO

Este capítulo tem a função de aclarar o objeto de pesquisa, contextualizando-o e balizando-o à concepção marxista. O objetivo primordial é a análise histórica e conceitual da categoria organização do trabalho didático e do instrumento didático, o manual didático, demonstrando a interligação intrínseca entre tais conceitos, sendo necessário, para este fim, realizar um estudo de caráter explicativo do pensamento marxiano e marxista sobre o trabalho e de sua relação com o manual didático do tipo comeniano, presente na escola prisional.

1.1 Conceito e historicidade

As categorias na teoria marxista são entendidas como representações de relações reais ou como reprodução do concreto pelo pensamento e são coerentes com a postura materialista, dialética e ontológica da obra marxista (LOMBARDI, 2010). Para Marx (*apud* LOMBARDI, 2010, p. 70):

O trabalho parece ser uma categoria muito simples. A ideia de trabalho nesta universalidade – como trabalho em geral – é, também, das mais antigas. No entanto, concebido do ponto de vista econômico [...] o ‘trabalho’ é uma categoria tão moderna como as relações que esta abstração simples engendra [...].

Analisar a organização do trabalho didático, nos parâmetros marxistas e da ciência da história, sua fonte metodológica, é concebê-la enquanto produto de um determinado contexto histórico, de determinadas necessidades reais, de determinada classe hegemônica dominante que monopoliza os meios de produção e que coloca a educação institucional com vistas a formar força de trabalho, em última instância, está a serviço da burguesia. Trata-se, pois, de um “processo dinâmico”. (MARX e ENGELS, 2012, p. 27).

A organização do trabalho didático¹⁰ enquanto categoria de análise da estrutura educacional de uma dada sociedade, de determinado momento histórico, é objeto de pesquisa de Gilberto Luiz Alves e segundo o autor, é caracterizada por três aspectos que lhe constituem, sendo eles a relação educativa, a mediação de recursos didáticos e conteúdos e o espaço físico específico. Assim, a categoria trabalho didático envolve sistematicamente três aspectos inter-relacionados e imbricados:

a. ela é, sempre uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro;

¹⁰ A didática comeniana envolve desde uma profunda reflexão sobre as necessidades sociais e as demandas geradas para a educação, a formulação dos objetivos educacionais pertinentes, até a previsão de recursos a serem mobilizados para sanar ou dirimir aquelas necessidades, com economia de tempo e de recursos materiais, e a avaliação sistemática dos resultados alcançados. (ALVES, 2010, p. 42).

- b. realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c. e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11).

Ao analisar a organização do trabalho didático, Alves (2005) propõe desenvolvê-lo enquanto categoria atrelada à categoria trabalho na perspectiva marxiana do termo, compreendendo que, sendo a sociedade burguesa a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada, as categorias dela imanentes permitem compreender a sua estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, ou seja, ao desvendar as leis imanentes do capitalismo, desvelam-se as formas econômicas passadas, históricas. Segundo Lombardi (2010, p. 71):

[...] na forma de sociedade mais desenvolvida, se encontram as formas passadas da sociedade e que a análise teórica do mais desenvolvido possibilita o entendimento histórico das formas menos desenvolvidas [...] a que se chama de *desenvolvimento histórico* consiste em que a última forma (a mais desenvolvida) considera as formas de existência passadas como jornadas que levaram ao seu próprio desenvolvimento.

Este posicionamento metodológico está de acordo com o pensamento de Marx, sintetizada na frase: “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, ou seja, a análise de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida, no caso a sociedade capitalista, é a chave para desvelar o processo de desenvolvimento histórico deste fenômeno, assim:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior, A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. (MARX, 2011, pp. 120-121).

A historicidade, a materialidade e a dialética são faces intrínsecas ao pensamento marxiano e dos seus herdeiros. No caso de Gramsci, houve um combate incessante ao economicismo e ao determinismo mecanicista que rondavam a epistemologia e a metodologia marxista. Gramsci clarificou e demarcou os limites teóricos e práticos da filosofia da práxis ao propor e enunciar, ancorado em Marx, os conceitos de hegemonia e

“bloco histórico”¹¹, de forma que a economia, embora imerso, em relações entre coisas, é primordialmente uma relação entre pessoas, mesmo conectada organicamente às coisas. Para Gramsci, portanto, a economia determina a política não através da imposição mecânica de resultados imediatos e causais, mas sim pela relação ontológica e concreta entre sujeitos históricos, neste sentido:

A estrutura econômica não é, para Gramsci, a simples esfera da produção de objetos materiais, de coisas, mas é o modo pelo qual os homens estabelecem seu ‘metabolismo’ com a natureza e produzem e reproduzem não só esses objetos materiais, mas, sobretudo, suas próprias relações sociais globais [...] a estrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o conjunto das relações sociais de produção. (COUTINHO, 2011, p. 116).

Portanto, para afastar conceitos e ideias mecanicistas, Gramsci postula que a relação entre a economia e a política não é dada imediata e fatalmente, mas sim produto da articulação dialética entre estas duas esferas sociais, mediadas uma e outra, de forma a tornar complexa tal relação historicamente mutável ao ponto de apenas em última instância, sobressair o econômico. (COUTINHO, 2011, p. 120).

Este posicionamento teórico auxilia na leitura do objeto pesquisado, pois ao conceber o manual didático enquanto produto social numa sociedade de classes, com interesses subjacentes ao discurso oficial de ‘transformação social’ pela escola e especificamente na escola prisional, o discurso de ‘reeducação’ e ‘recuperação’ da pessoa presa pela escolarização, pode-se compreender a realidade por trás destes discursos ideológicos que estão a serviço das classes dirigentes na manutenção do *establishment*. A escola prisional possui funcionalidade dentro deste sistema desigual e permanentemente tensionado. Neste contexto, a escola é usada para justificar e legitimar a existência da própria prisão, esgotada e repetidamente provada ineficaz naquilo que propõe, evidenciando que o cárcere jamais desempenhou o papel oficialmente proposto de ambiente adequado à reeducação do homem para sua reinserção social. Diante da falência do sistema prisional, o poder constituído lançou mão de outros recursos e outros discursos para manter a ordem e a legitimidade das prisões. A vez agora é do discurso educacional. Assim, tendo o preso acesso à escolarização e ao trabalho dentro das prisões, não haveria justificativa para que ele permanecesse ‘deseducado’ e nem alheio às demandas sociais extramuros, recaindo sobre seus ombros, a responsabilidade total do seu destino e

¹¹ Para Gramsci, o bloco histórico é a unidade orgânica estrutura-superestrutura de uma dada situação social, cuja importância reside na manutenção (conservação) de um dado sistema social, edificado pela formação do sistema hegemônico, sedimentado pelo monopólio intelectual da classe dirigente (dominante), que atrai e amalgama as demais classes, formando assim, um ‘bloco ideológico’ hegemônico (vínculo entre a camada dirigente e demais classes). (PORTELLI, 2002).

recolocação social, ou seja, num discurso salvacionista da educação, só não se salva quem não quer!

A breve incursão pelo pensamento marxista sobre a categoria trabalho serviu para evidenciar o elo entre a organização da produção material e a organização do trabalho didático e a importância destes conceitos para a leitura e compreensão do objeto pesquisado.

Historicamente, cada modo de produção corresponde a uma organização do trabalho, conseqüentemente, com o trabalho didático, a escola e o manual didático próprios de um modo de produção capitalista. (LOMBARDI, 2010, p. 76).

Segundo Saviani (2010, p. 13):

Sendo a educação sistemática um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à sua inserção na vida da sociedade, compreendendo-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. No entanto, é preciso ter presente que essa determinação não é direta e imediata, caracterizando-se, ao contrário, por mediações mais ou menos complexas.

Assim como Gramsci, Saviani deixa explícito que o determinismo mecanicista não corresponde ao pensamento marxiano, pois não cabe aqui a oposição entre um polo e outro, entre a causa e o efeito. O que existe é a mediação, tornando as reações humanas complexas e contraditórias, cuja resolução e clareza são alcançadas pela historicidade e pelo viés da totalidade.

Ao tratar da organização do trabalho didático enquanto forma histórica anacrônica, pode-se afirmar que:

Portanto, a melhoria da qualidade dos serviços escolares tem sido um artifício retórico no discurso oficial dos órgãos do Estado, pois a política educacional centra-se, tão-somente, na criação de escolas e no aumento de salas de aula. [...] Em resumo, a ação política dos educadores e de suas entidades de representação esgota-se na defesa de formas educacionais historicamente superadas. (ALVES, 2006, pp. 253-254).

A crítica contumaz de Alves (2006) ao manual didático centra-se na tese de que não só o manual como também a organização do trabalho didático é anacrônica e se apresentam como formas historicamente superadas.

Em última instância, o Estado concorre para preservar o anacronismo escolar a fim de perpetuar o capital pela reprodução do “parasitismo¹²”. Portanto, a escola pública

¹² O parasitismo, ou capitalismo parasitário, representa a contradição e a ambigüidade imanentes do próprio metabolismo social na sociedade capitalista, que se constitui de um lado, uma parcela que concentra extraordinária riqueza social e de outro uma parcela de ociosos e miseráveis. O parasitismo é evidenciado quando estes ociosos passam a ter a sua existência assegurada pelo consumo de parcelas de mais-valia, segundo formas de participação concedidas e controladas pelo capital com a mediação necessária do Estado. Esse controle foi assumido pelo Estado que organizou o parasitismo baseado na transferência, por meio de

também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansionismo das atividades improdutivas como recurso para atenuar as tensões sociais imanentes do metabolismo social capitalista. Neste sentido, a escola prisional auxilia, como anteriormente exposto, na legitimação da existência das próprias prisões, reiteradamente provadas ineficaz e geralmente perniciosas.

Mas analisar a escola hoje requer uma digressão histórica para a compreensão do processo de formação e consolidação tanto da escola moderna quanto do manual didático. O século XVII representou o momento da transformação da organização do trabalho didático proposto por Comênio.

1.2 A escola moderna comeniana

O século XVII representou um momento de mudanças radicais e profundas no pensamento e na forma de viver na sociedade ocidental. Guerras religiosas, transformações nas relações de produção, expansionismo ultramarino, fortalecimento do capitalismo e respectiva decadência feudal, em meio a esse cenário, encontra-se a gênese da escola moderna, pensada para aquela época e plenamente desenvolvida na atualidade.

Segundo Manacorda (2010), o século XVII foi marcado pelo Humanismo, pela Reforma, pela Contrarreforma, pela utopia e pela disseminação da imprensa. A expansão do Humanismo e o cisma religioso somaram-se aos novos fundamentos morais, econômicos e políticos que fervilhavam nas regiões mais desenvolvidas e foram decisivas para abalar a velha estrutura feudal, sustentada, sobretudo, pela Igreja e pela nobreza, representantes do *establishment*. A grande burguesia inglesa e dos Países Baixos propulsaram a sedimentação de um novo modo de produção que eclipsaram e solaparam a velha ordem.

No âmbito econômico, a manufatura¹³ começa a monopolizar o modo de produção, interferindo e modificando as relações socioculturais. O capitalismo primitivo, gestado nos últimos séculos do medievo, herdou daquele sistema a base material e humana do seu desenvolvimento, o camponês transfigurou-se, lenta e gradativamente, no operário assalariado. Este movimento histórico representou uma das mais importantes rupturas na

impostos, de parte dos ganhos dos capitalistas para as atividades improdutivas, ou seja, que não geram mais-valia. (ALVES, 2006).

¹³ Segundo Alves (2006) as principais características da manufatura são a objetivação e a simplificação do trabalho. A manufatura representou a superação do artesanato, preponderantemente medieval, ao apropriar-se de sua base técnica. Assim, mediante a divisão do trabalho, decompôs-se o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; Especializaram-se os artífices em uma ou poucas dessas operações e, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados.

sociedade ocidental e seus efeitos na educação foram determinantes para a gênese da escola moderna. Portanto, o pensamento comeniano está intrinsecamente ligado à manufatura, fruto daquele século revolucionário.

Neste período de decomposição feudal e do modo de produção artesanal, houve o florescimento burguês embalado pelo Humanismo e pela Renascença, elementos típicos que anunciavam a posterior hegemonização burguesa na Europa. A Renascença é, além de movimento erudito e literário, “nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente”. (LUZURIAGA, 1983, p. 93).

A empreitada ultramarina colonizadora, praticada desde o séc. XV por portugueses e espanhóis, aqueceu o mercado europeu e, se não determinou, ao menos agravou o quadro de derrocada feudal e, diametralmente, fez expandir o capitalismo mercantil, aos moldes da produção manufatureira, onde “[...] os homens nada têm mais para vender senão sua força de trabalho”. (MARX, 2009, p. 52).

Politicamente, o período é marcado pelo advento das monarquias absolutistas, tendo como representante ideal a corte francesa de Luís XIV. Este modo de organização política foi marcado pela centralização do poder na figura do monarca e marcado pela polaridade entre a nobreza reacionária e a burguesia revolucionária.

Os Estados modernos guardavam diferenças e peculiaridades entre si, todavia, aquilo que lhe era comum, são características como: padronização de pesos e medidas, burocratização das instituições “estatais”, protecionismo e balança comercial favorável (metalismo). Além, claro, do monopólio colonial, característica intrínseca ao período. Nesta configuração, o monarca ambivalente se sustentava no poder ora concedendo privilégios, cargos e pensões aos nobres, ora concedendo monopólios e proteção alfandegária aos burgueses.

Neste quadro de transitoriedades, operam-se transformações no campo educacional. Até aquele momento feudal, a instrução se dava de forma assistemática, artesanal e individual, no chamado *modus italicus* (ALVES, 2005, p.25), com predominância hegemônica da Igreja Católica e utilização, como instrumento didático, dos clássicos da antiguidade, na relação direta entre preceptor-educando, reproduzindo assim, a própria organização técnica do trabalho manual, artesanal. (ALVES, 2005, p.19).

Todavia, com as mudanças operadas no campo social e político, fomentadas pelo elemento econômico, há um aumento substancial pela demanda instrucional, tanto pela explosão demográfica quanto pela chegada de nova clientela burguesa, quando as velhas

estruturas feudais não correspondiam à realidade, forçando novas formas de organização e procedimentos, tanto nos conteúdos didático-pedagógicos, quanto na estruturação da instituição escola. Deste modo:

Nesse movimento de ampliação da clientela, impôs-se a produção não só de espaço escolar para atender, em conjunto, crianças e jovens, mas, também, a configuração de uma nova relação educativa, que exigia sistematização. Essa sistematização deveria expressar-se como forma intencional de organização do trabalho didático, na qual a relação entre o educador e o conjunto de estudantes pudesse ser mediada por procedimentos que combinassem o atendimento individual e o atendimento coletivo. (ALVES, 2005, p. 30)

Com a eclosão das reformas protestantes, ou a antonomástica ‘Reforma’, iniciadas ainda no séc. XVI, acentuaram-se as divergências de classes, a nova religião se politiza e se coloca a serviço do ideário burguês capitalista, legitimando-o. Esfacela-se assim, o poder católico hegemônico, dominante tanto espiritual quanto, sobretudo, temporalmente, inclusive na instrução educacional. Neste sentido, esclarece Bairro (2009, p. 03): “[...] os reformadores brigavam não somente pela livre interpretação das palavras de Deus, mas também pelo livre comércio, sem a interferência da Igreja com seus impostos e julgamentos”.

A Igreja, no embate contra a exponencial diminuição de seu poder, instaura a Contrarreforma, movimento de resistência e contra-ataque, contrapôs-se à reforma através de medidas gerais que atravessaram todas as instâncias sociais. Especificamente no campo instrucional, compila-se o *Ratio Studiorum*, consagrado pelos conteúdos da escolástica medieval e do “método de estudar, repetir e disputar”. (ALVES, 2005, p. 46). Apesar de não revolucionar nos conteúdos e na forma didática, traz mudanças significativas na organização do trabalho didático, especialmente com a criação dos Colégios Jesuítas, cuja estrutura já revelava a divisão do trabalho didático, sobretudo ao criar um espaço físico específico para a escolarização e na divisão dos alunos pela seriação (ALVES, 2005, p. 52).

Essencialmente, o plano de estudos dos jesuítas consagrou a orientação da escolástica e colocou-se como seu instrumento de realização no âmbito da educação. A peculiaridade mais notória da *Ratio Studiorum* é o seu tom incisivo, do ponto de vista ideológico, resultante do novo momento histórico que lhe correspondia, no interior do qual a Igreja Católica, além do combate a velhos adversários como o judaísmo e o islamismo, desenvolvia, sobretudo, uma reação intencional às “novidades” trazidas por movimentos como o Humanismo e a Reforma. Daí a recomendação de uma atenta vigilância sobre os estudantes dos colégios da Companhia de Jesus, visando mantê-los dentro dos limites da

interpretação tomista; distanciá-los dos escritos rabínicos, de “seitas filosóficas” e afastá-los, igualmente, dos escritos de Averróis, filósofo árabe que tanto contribuiu para que o Humanismo recuperasse o pensamento aristotélico, ainda que contaminado pela reinterpretação dos teólogos católicos medievais. (ALVES, 2005).

Conforme esclarece Jardim (2007, p.125): “com a publicação definitiva, em 1599, do *Ratio Studiorum*, são fixadas regras que controlam cursos, programas, métodos e disciplina das escolas da Companhia”. Assim:

Quando o *Ratio Studiorum* discorre sobre o ‘método de estudar, repetir e disputar’, deixa evidente que o trabalho didático se compõe de duas etapas fundamentais. A primeira delas corresponderia à *prelectio*, que girava em torno da figura e da ação do professor. A *preleção*, como o próprio termo indica, era entendida como ‘lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. [...] Cumprida a *prelectio*, iniciava-se a segunda etapa do trabalho didático, denominada *composição*. Essa era a etapa em que o aluno exercia plenamente a atividade intelectual e a realizava com recursos que extrapolavam a sala de aula. (ALVES, 2005, pp. 46-47).

Os reflexos no campo educacional são sentidos pela transformação das instituições de ensino que caminham para uma sistematização e especialização do educador, aos moldes manufatureiros. “Criaram os inacianos, assim, no plano da materialidade escolar, as condições para a divisão do trabalho didático consagrado por Comenius”. (ALVES, 2005, p.57). Neste contexto são criadas as seriações e a formação de classes, pautados no chamado *modus parisienses*¹⁴ de ensinar, operando mudanças paradigmáticas. (ALVES, 2005, p.51). Neste sentido, a educação católica da contrarreforma foi incorporada pela divisão do trabalho didático, pois os inacianos (Companhia de Jesus) criaram as condições objetivas em seus colégios para o nascimento da escola moderna comeniana, assim:

A arregimentação de um número cada vez maior de estudantes, bem como a concentração de padres voltados para o trabalho educacional, criaram as condições não só de instauração da divisão do trabalho didático, mas também, da concorrente produção de uma materialidade escolar peculiar, plasmada no colégio com seus espaços especializados, sobretudo as salas de aula. Não tardaria a ocorrer a produção da seriação mais desenvolvida, da maior diferenciação entre as áreas do conhecimento e posição do processo de trabalho em suas operações constitutivas e a produção de trabalhadores especializados, características fundamentais das manufaturas. [...] Criaram os inacianos, assim, no plano da materialidade escolar, as condições para a divisão do trabalho didático consagrada por Comenius um século mais tarde. (ALVES, 2005, p. 57).

Posteriormente e num processo distinto da instrução católica, as igrejas reformadas contribuíram decisivamente para o avanço da instrução pública porque aliaram a

¹⁴ Segundo Alves (2006) O *modus italicus* de ensinar correspondeu a uma forma de organização do trabalho didático, predominante nos primeiros séculos do ensino de classe, que teve como matriz o artesanato e o *modus parisiensis* de ensinar, em seguida, representou uma nova forma de organização, que mudou substancialmente o trabalho didático, como decorrência de uma incipiente divisão do trabalho, típica das manufaturas nascentes.

escolarização à obrigação religiosa de leitura individual da Bíblia, transferindo, inicialmente, o papel educativo aos pais e posteriormente e de forma gradual, à esfera pública. Segundo Alves (2006, p.90): “a condição *sine qua non* da salvação eterna repousaria no exercício da leitura, o que tornava a alfabetização e o domínio das habilidades de ler e escrever um dever ético a ser suprido de forma compartilhada pela família e pela igreja”.

Desta forma, séculos depois, estas nações protestantes capitalistas se destacariam das demais no quesito instrução e escolarização, pois “é incontestável que essa confluência entre os interesses da Igreja e os do Estado resultaram em políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escola pública” (ALVES, 2006, p. 91). A Reforma foi, acima de tudo, um movimento econômico vinculado à categoria “trabalho” da burguesia, haja vista sê-lo marca indelével das religiões de confissão protestante. (SOUZA, 2010, p.127).

O advento do manual didático moderno está imbricado, portanto, neste contexto histórico marcado pelas transitoriedades estruturais e materiais. Momento marcado pela ascensão burguesa, pelas reformas protestantes, pelo colonialismo, permeados pelas transformações econômicas e superação do modo de produção feudal-artesanal, incorporados pelo capitalismo.

Assim, neste panorama de mudanças e rupturas, mas também de permanências e resistências, surge a obra *Didáctica Magna*, expoente do pensamento moderno (LUZURIAGA, 1983, p. 138). Esta obra foi idealizada por Comenius, bispo Protestante da Morávia que, mergulhado à efervescência do séc. XVII, idealizou o método didático, “a arte¹⁵ de ensinar”, e a forma moderna de organização do trabalho didático que, hodiernamente, persiste na sua essência. Ele balizou sua obra ao modo de produção manufatureira, ou seja, pelo modo burguês de divisão do trabalho, pretendendo “escola para todos” e “ensinar tudo a todos”. Nesta obra seminal, Comenius se propôs a fundar as bases da escola moderna:

Didáctica Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos ou processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez. (COMENIUS, 1976, p. 43).

¹⁵ O termo arte incorporou no pensamento comeniano dois significados e designa tanto um conceito medieval de artesanato, quanto um conceito de ofício de manufatura, representando a superação daquele por este.

Segundo Luzuriaga (1983, p. 139), “A pedagogia de Comenius é conjunção de ideias religiosas e ideias realistas. Continua, de certo modo, a corrente religiosa da Reforma e a empirista da Renascença”. A religiosidade imprimiu marcas indeléveis no pensamento comeniano, com reflexos na finalidade educacional, que, para ele, repousava na salvação e na felicidade eterna, alcançada através do saber, da virtude e da piedade.

Todavia, entende-se que a questão religiosa não é a finalidade última da proposta comeniana, antes o meio de alcançá-la, de modo a superar o artesanato, pois “a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou também a superação definitiva do ensino artesanal”. (ALVES, 2005, p. 63). Para a concepção do seu projeto educacional, Comenius tinha como parâmetro de modelo, portanto, a organização da manufatura e não o artesanato, deste modo:

Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara não só os artífices em uma ou poucas dessas operações, mas, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados [...] A superação do artesanato pela manufatura, portanto, pode ser entendida como o resultado da emergência de uma *nova força produtiva*, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista. (ALVES, 2006, p. 72).

Ressalta-se que, embora claros os avanços educacionais, a instrução ainda permaneceu sob a égide de entidades religiosas, sejam Católicas mediante o *Ratio Studiorum*, sejam protestantes, pela *Didáctica Magna*. O surgimento da obra de Comenius está vinculado às transformações estruturais daquele período, portanto, o esfacelamento, a fragmentação da hegemonia Católica e o surgimento de outras confissões religiosas de caráter burguês foram reflexos destas transformações.

Comenius aplicou no trabalho pedagógico a divisão do trabalho manufatureiro, cristalizado pela especialização e simplificação das funções do professor, facilitadas pela introdução de novos instrumentos do trabalho didático, destacando-se nestes, o manual didático. (SAVIANI, 2010, p.14). Para ele, o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*, revelando desta forma, seu caráter iminente manufatureiro.

[...] Na verdade, há uma grande economia de fadiga e de tempo, quando uma só pessoa faz uma só coisa, sem ser distraída por outras coisas; deste modo, com efeito, uma só pessoa pode servir utilmente a muitas, e muitas podem servir a uma só [...] (COMENIUS, 1976, p. 136).

[...]

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela

seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. (COMENIUS, 1976, pp. 185-186).

Assim, para dar cabo à empreitada, ele lançou mão dos processos de objetivação e simplificação do trabalho didático, parcelando o trabalho do educador, especializando-o, descaracterizando-o e fragmentando-o, com o intuito de baratear e universalizar o processo instrucional. (ALVES, 2005, p.63-67). Pretendendo universalizar a educação, os custos foram diminuídos, sob a lógica capitalista de divisão do trabalho, então, o preceptor, agora professor, especializou-se e foi expropriado de parte do domínio teórico-prático do trabalho que realizava. (CENTENO, 2012, p.2007).

Comenius, ao postular a nova escola de acordo com a manufatura, introduziu novos parâmetros no sistema educacional, assim como ocorria na manufatura, caracterizada pela agregação, em um único ambiente, de vários trabalhadores realizando diferentes operações, mediante economia de tempo, de fadiga e de recursos, a fim de obter mais resultados na produção, maior lucratividade. (ALVES, *apud* SOUZA, 2010, p.126). Para Comenius, a escola deveria ser o local:

Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tiradas da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de por estas coisas em prática com bom resultado.

A proa e a popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, mais atractivos e mais sólidos progressos; na cristandade, haja menos trevas, menos confusão. Menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (COMENIUS, 1976, p.136).

Para Manacorda (2010), deve-se abrir uma ressalva sobre Comenius, pois, para o autor, a despeito de toda obra pedagógica inovadora inerente à Comenius, ele não foi um revolucionário, foi, sobretudo, um utopista. Desta forma:

Comenius não foi um revolucionário: estava repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava entrando em desuso). Foi um utopista, que achava estar no fim do mundo, sob *mundi finem, ultimo saeculo*; e trabalhava, talvez, mais em vista desse fim do que do porvir do mundo. (MANACORDA, 2010, p. 274).

Esta posição é no mínimo incoerente, pois, enquanto representante da classe revolucionária de sua época, a burguesia, Comenius não poderia ser simplesmente um sistematizador, posto que, sua pedagogia, em termos metodológicos, incorporou na escola a forma vanguardista da manufatura. Logicamente, devido aos limites históricos e contextuais, sua pedagogia não poderia conter uma forma extravagante e extraordinária,

ela deve ser compreendida e analisada enquanto elemento historicamente contextualizado. Segundo Alves (2005, p. 42):

Ao produzir a obra *Didáctica Magna*, Comenius concebeu a proposta mais desenvolvida e articulada de ‘educação para todos’, antes mesmo de o enciclopedismo e de a Revolução Francesa terem clamado pela formação do cidadão por meio da escola pública. Por isso, ela tornou-se, também, a chave maior para o entendimento da origem e dos primeiros passos da escola moderna na sociedade burguesa e, como decorrência, para dimensionar a própria contribuição jesuítica, nesse processo.

O projeto comeniano para a escola moderna destaca o processo de simplificação, postulado para baratear o trabalho docente, do professor, de modo a especializá-lo em determinada função, diminuindo, conseqüentemente, os custos da sua manutenção e do seu salário. Entretanto, ao retirar-lhe o conhecimento da totalidade, expropriou-lhe o conhecimento teórico-prático que ora dominava, alienando-o (ALVES, 2010, p. 55-56). Ao objetivar o processo educativo, retirou do professor o domínio pleno do seu ofício, segmentando-o em várias operações para as quais não é preciso que o trabalhador tenha domínio da totalidade do trabalho, ou seja, simplifica-se e objetiva-se. (SOUZA, 2010, p.126).

Conforme afirma Alves (2005, p.68): “Pelas novas condições criadas pela manufatura, produziu-se um trabalhador parcial, que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático quanto teórico”.

A partir deste momento, o instrumento didático é vulgarizado por reiterados processos de simplificação e objetivação, com vistas a economizar tempo e mão-de-obra, agora prescindível, como aponta Comenius: “[...] acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre”. (COMENIUS, 1997, p.190).

O manual didático¹⁶ que surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos, adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem, levou, pela sua autossuficiência, enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, à dispensa generalizada dos clássicos no ambiente escolar. (ALVES, 2006, p.76-77). Assim:

[...] a eliminação dos clássicos, associada à emergência das Sagradas Escrituras à condição de eixo norteador dos conteúdos didáticos, e a colocação do ensino da língua nacional como pré-requisito para o ensino da língua latina – determinou a radicalização de uma tendência também presente na Contrarreforma: a intensificação do uso de manuais didáticos. Mas, com a Reforma, os manuais

¹⁶ Segundo Alves (2001) Comenius distingue dois gêneros de livros didáticos, os ‘livros de texto’ para os alunos e os ‘livros-roteiro’ (*informatorii*) para os professores.

didáticos passaram a ser usados de forma plena, o que determinava a exclusão dos clássicos. (ALVES, 2001, p. 152).

O manual didático foi concebido para resumir um programa de conteúdos informativos, dispondo-os em ordem sequencial e condicionar os procedimentos docentes necessários ao seu uso, ou seja, dar a tônica ao trabalho didático e nortear o trabalho em sala de aula (CENTENO, 2008). Comenius prescrevia aos educadores:

[...] normas precisas às quais conformem seu trabalho; isso significa que, para seu uso, é preciso escrever livros informativos que indiquem de que modo e quando eles devem agir para não errar. Portanto, os livros didáticos serão de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição. (COMENIUS, 1976, p. 365).

A eliminação dos clássicos esteve associada à ideologia protestante e foi condição norteadora para a escolha dos conteúdos e a inserção das línguas nacionais no ensino já que o ensino de latim passava a ser considerado infrutífero, se não sustentado sobre a língua nacional e, aliás, a visão de mundo burguesa imprime os valores imperativos da praticidade e utilitarismo, classificando o ensino feudal com demérito, “[...] a preocupação burguesa com o *útil* e o *aplicado* passava a ser a raiz da seleção dos conteúdos didáticos.” (ALVES, 2001, p. 210).

Para Alves (2006, p. 76):

Quanto à sua forma e à sua função, essa nova tecnologia educacional distinguiu-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados como decorrência dos limites próprios da produção manufatureira, das antologias, subprodutos escolares dos livros clássicos, pois nestes selecionavam os extratos que a compunham. O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. [...] o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor.

Como exemplo da ubiquidade adquirida pelo manual didático, Alves (2001) apresenta algumas características das prescrições de Comenius. Segundo o autor junto à constituição da seriação, conceberam-se seis livros sugeridos para a ‘Escola de Língua Nacional’, são eles: *Violarium*, *Rosarium*, *Viridarium*, *Sapientiae*, *Labyrinthus*, *Spirituale Balsamentum* e *Paradisus Animae*, deste modo:

A cada classe sejam destinados livros de texto próprios, que contenham todo o programa prescrito para essa classe (quanto à instrução, à moral, e à piedade), para que, durante o espaço de tempo em que os jovens são conduzidos pelo caminho destes estudos, não tenham necessidade de nenhum outro livro, e com a ajuda destes livros possam ser conduzidos infalivelmente às metas fixadas. (COMENIUS, 1976, p. 430).

Desta forma, as obras clássicas são abandonadas ou são submetidas à sintetizações, modificações ou simplesmente excluídas da educação pública europeia, inicia-se a

vulgarização e o aviltamento dos conteúdos transmitidos pela escola, agravados pela fragmentação tanto da formação docente quanto da organização escolar. Assim, “[...] se a Contrarreforma incorporou os clássicos, mas, para servir à visão de mundo da Igreja Católica, expurgou-os, a Reforma tendeu, simplesmente, a eliminá-los do ensino [...]”. (ALVES, 2005, p.85).

A contrarreforma também condenou obras de autores tidos como prejudiciais à fé católica. Pelo Concílio de Trento (1545-1564) foram instituídos óbices tanto para os livros, quanto para a escola, de forma que era impedida qualquer possibilidade de contestação mediante a imposição do *index librorum prohibitorum*¹⁷, ferramenta capaz de calar pensadores tidos como hereges ou com pensamentos heréticos. Quanto à escola, o Concílio providenciou a reorganização das escolas católicas, reorganizou as escolas metropolitanas, instituiu os seminários para a formação dos sacerdotes, além de introduzir o ensino de teologia nos ginásios. (MANACORDA, 2010).

Sob um discurso religioso de proteção, subjaz o controle ideológico da Igreja e para ilustrar tal pensamento, tem-se:

Nós, a fim de que aquilo que de bom foi achado para a glória de Deus, o progresso da fé e a difusão das boas artes não se converta para fins contrários e não seja prejudicial à salvação dos fiéis de Cristo, julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos... Ninguém... presume imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado...e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro...ou por um inquisitor da maldade herética. Ora, se alguém presumir o contrário, além de perder os livros impressos e vê-los queimar publicamente... incorre na sentença de excomunhão [...]”. (LEÃO X *apud* MANACORDA, 2010, p. 246).

Também na ideologia da Reforma, os livros são vistos como ferramentas capazes de corromper o homem pio. Para Lutero (LUTERO *apud* MANACORDA, 2010, p. 246): “[...] Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição”. Segundo Comenius (1976, p. 376): “não aprendais os caminhos

¹⁷ Trata-se do *Índice de Livros Proibidos* pela censura vaticana. Foi instituído pelo Concílio de Trento em 1559 e abolido pelo Papa Paulo VI somente em 1966. A igreja encorajava a censura prévia, para que nada contrário à doutrina católica fosse publicado, mesmo assim certas obras continham algo a contragosto, daí então elas eram listadas, notificadas ao autor, que poderia fazer modificações – principalmente omissões – para que a obra fosse novamente avaliada. Eis alguns dos autores marcados pelo *Index*: Erasmo de Roterdão (1469–1536, toda a sua obra), Teresa de Jesus (1515–1582, *Amar e Sofrer e Vida*), Thomas Hobbes (1588–1679, toda a obra), Voltaire (1694–1778, *Cândido*), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778, *O Contrato Social*), Honoré de Balzac (1799–1850, *A Comédia Humana*), George Sand (1804–1876, todos os romances de amor), John Stuart Mills (1806–1873, *Princípios de Economia Política*), Gustave Flaubert (1821–1880, *Madame Bovary*) e Jean-Paul Sartre (1905–1980, obras até 1966).

dos gentios”, ou seja, rompe-se não só com a concepção da Igreja Católica de mundo, como também rompe-se com o próprio Humanismo¹⁸.

Ao fragmentar o conhecimento, perde-se a noção da totalidade, ou seja, perde-se a compreensão da forma de sociedade dominante, deixando de captar as leis e o movimento que lhe é própria. (ALVES, 2005). A cultura acumulada historicamente representada pelos clássicos é negligenciada, seja pelos expurgos católicos ou supressão protestante, naquele contexto de Reforma e Contrarreforma. Assim:

[...] a elaboração e a difusão dos manuais didáticos não podem ser creditadas, exclusivamente, à necessidade de ‘resumo’ do conhecimento, que fixariam só as ‘coisas necessárias’. Essa ideia, embutida nas justificativas de sua origem, de sua existência e de seleção de seus conteúdos, não daria a dimensão exata do que eram. Os manuais didáticos vicejavam, basicamente, como instrumentos de controle ideológico, como recursos que estabeleciam um maior grau de domínio sobre a educação dos homens. (ALVES, 2001, pp. 153-154).

Alves postulou o conceito de obras clássicas¹⁹, de forma que:

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política etc., que permanecem no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimento, E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz. (2005, p. 60).

A impermeabilidade e a cristalização do manual didático aos moldes comenianos, denunciam a permanência dos processos de vulgarização e aviltamento no ensino, do latente anacronismo, portanto, posto que:

Chama atenção o fato de a forma histórica de organização do trabalho didático concebida por Comenius, no século XVII, ter sofrido um processo de cristalização, em seguida, tornando-se impermeável a mudanças mais profundas. Assim chegou aos nossos dias, o que lhe empresta uma característica anacrônica se forem consideradas as necessidades educacionais de hoje e os recursos tecnológicos disponíveis para atendê-las em outro patamar (ALVES, 2009, p. 35).

¹⁸ Segundo Alves (2001) Humanismo, Reforma e Iluminismo são registros de diferentes momentos do amplo processo de transição da sociedade feudal para a capitalista, ou seja, são movimentos ideológicos submetidos a condicionamentos historicamente determinados. Portanto, o movimento humanista, nascido na Itália e posteriormente disseminado pelo restante da Europa, foi a primeira manifestação ideológica burguesa, enquanto que o Iluminismo é o próprio pensamento burguês. O Humanismo reivindica espaço para a burguesia no mundo feudal, enquanto o Iluminismo nega às forças feudais um lugar no mundo, pregando a sua destruição. Desta forma, o retorno aos primórdios do Humanismo permite ver que as aspirações burguesas, nessa fase, eram ainda limitadas. Não dispendo de um projeto social, por força das próprias limitações impostas pela base material, a burguesia se voltava para o próprio passado, visando buscar matrizes e, sobre elas, constituir suas propostas. Essa volta ao passado, aliás, esteve no âmago do Renascimento, movimento cujo pressuposto era o de que na Antiguidade clássica a humanidade alcançara a sua máxima realização.

¹⁹ Segundo Alves (2006) os livros clássicos não podem ser confundidos com as perniciosas adaptações resumidas de seus enredos, dirigidas, em especial, aos vestibulandos. De forma canhestra, essas mercadorias pretendem, num lapso fugaz e às portas da universidade, suprir a ignorância construída nesses jovens pela escola submetida ao manual didático.

A proposta comeniana de universalização da educação mediante o barateamento do processo instrucional não logrou êxito na época em que viveu, pois “à sua época, existiam impedimentos desde a falta de educadores conhecedores do método, bem como de instrumental para realizar o trabalho didático nos novos moldes”. (CENTENO, 2012, p. 2016). Completa Alves (1997, p.379):

Uma análise detida do processo de produção material da escola burguesa evidencia a impossibilidade de sua extensão, em escala suficiente para atender também aos filhos dos trabalhadores, entre fins do século XVIII e meados do século XIX. Isto é, considerada a questão no âmbito do processo de produção e de reprodução do capital, constata-se que, até então, o grosso da riqueza social produzida era reinvertida em atividades produtivas. Nulos ou escassos eram os volumes de capital deslocados para as atividades improdutivas, exemplificadas pela educação e pela saúde públicas.

Desta forma, em meados do séc. XIX iniciam-se às tentativas de expansão escolar pública na Europa, nos moldes comenianos, que, frise-se, permanece atualmente. Conforme esclarece Alves (2006, p. 129):

Tanto nas nações republicanas quanto naquelas influenciadas pela reforma, houve um grande lapso, medido por muitas décadas, entre a proclamação da necessidade da escola pública e o surgimento de políticas educacionais vigorosas visando universalizá-las [...] Em resumo, nenhuma nação completou o processo de difusão e realização plena da escola pública no séc. XIX [...] Logo, para que a escola pública se tornasse universal, de fato, ainda impunha a produção de um maior grau de riqueza material. A satisfação dessa condição foi delegada ao século XX.

No Brasil, apenas na década de setenta do séc. XIX ocorre um aumento da escolarização, precariamente, ressalta-se, e ofertado à elite, via de regra, ressaltando o caráter excludente e elitista desta educação. Com o advento da república e da apologia idealista da educação enquanto formadora de cidadãos, vinculado à visão positivista de progressismo, encontrou a instrução, enfim, momento oportuno para multiplicar-se. A questão decisiva aqui é a base material: a riqueza produzida pelo café permitiu acumular excedentes que foram direcionados a algumas políticas públicas, a exemplo da educação.

O predomínio ruralista do Brasil até meados do séc. XX agravou e acentuou o retardo em universalizar a educação, imprimindo-lhe um déficit histórico instrucional, que reverbera nas demais instâncias sociais. Neste sentido, esclarece Saviani (2010, p. 51):

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino.

Portanto, enquanto a Europa e a América do Norte iniciam o processo de escolarização pública no final do séc. XIX, o Brasil esperaria as primeiras décadas do século posterior para, efetivamente e ainda, timidamente, colocá-lo em prática.

Na obra *A Produção da Escola Pública Contemporânea* (2006), Alves deixa claro que a análise da forma histórica da escola moderna deve percorrer as experiências educacionais das nações capitalistas mais desenvolvidas, como a francesa, a estadunidense, a inglesa, pois, teórica e metodologicamente, no estudo da totalidade social, as formas mais desenvolvidas de um dado fenômeno são as chaves para a compreensão das formas menos desenvolvidas. Aqui, há uma relação metodológica com a categoria totalidade, entre o universal e o singular, ou seja, o singular é, sempre, uma forma peculiar de realização do universal.

A relação orgânica entre o universal e singular, atravessada pela historicidade poder ser detectada pela interpretação de Gramsci acerca de Marx nos dois princípios elementares do marxismo de que tudo que se cria em determinada sociedade possui possibilidade real de resolução, ou seja, os produtos sociais não são naturais e por isso são historicamente delimitados e de que toda sociedade, antes de ser superada ou eliminada, deve desenvolver toda as potencialidade inerentes às suas relações, segundo Gramsci:

É necessário mover-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações. (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, P. 129).

Tampouco a escola moderna, ou a *escola pública* pode ser “condenada” pelos resultados atuais, já que, historicamente, os homens nas suas ações realizam ou propõe soluções para seu tempo histórico, para os problemas oriundos das suas relações sociais, os papéis históricos devem ser interpretados a partir da realidade concreta. Segundo Alves (2006, p. 24):

[...] não há homens pérfidos, oportunistas, traidores e farsantes realizando tarefas políticas com a intenção primeira de prejudicar os trabalhadores; há homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo segundo sua perspectiva de classe.

Segundo Alves (2006, p. 04), “[...] a escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo [...]”. Por isso:

[...] não só a escola deve mudar, mas também os educadores, os seus recursos pedagógicos, as tecnologias educacionais, os conteúdos didáticos e, inclusive, a

concepção de espaço escolar. É preciso mudar o conjunto da organização do trabalho didático. (ALVES, 2010, p. 53).

1.3 O Manual didático

Como já exposto anteriormente, o surgimento da organização moderna do trabalho didático está vinculado à ascensão do modo de produção capitalista liderado pela burguesia. As necessidades socioeconômicas daquele contexto histórico determinaram o tipo, a forma, a funcionalidade e os objetivos da organização escolar.

Ao analisar o manual didático para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da coleção *Viver, Aprender* ofertado nos presídios do Estado do Mato Grosso do Sul, especificamente no presídio do município de Paranaíba, deve-se ter como norte o pressuposto de que a escola contemporânea, inclusive a do presídio, é tributária das ideias e concepções pedagógicas comenianas do séc. XVII.

Neste trabalho, o termo “livro didático” é concebido como “manual didático”, ou seja, texto especializado exclusivo para atender ao processo educacional. Ele é o instrumento didático concebido por Comênio na obra *Didáctica Magna* (1997) e produto social forjado nos moldes manufatureiros, caracterizado pela simplificação e sintetização dos conhecimentos humanos nele contido. Pressupõe-se que assumiu centralidade na relação educativa e contribui para o cerceamento imposto à maioria dos sujeitos da riqueza cultural acumulada historicamente, constituindo-se uma verdadeira “ditadura do manual didático” (CENTENO, 2009). A escola prisional também é permeada por estas características universalizantes da organização do trabalho didático.

O manual didático, enquanto ferramenta didático-pedagógica é um produto histórico da época moderna e representa a ascensão e a hegemonia burguesa, decorre da concretização do domínio e da disseminação do capitalismo na fase manufatureira (ALVES, 2005). O manual didático pretende ser uma síntese acabada do conhecimento a ser transmitido, excluindo as demais fontes do saber, inclusive as obras clássicas utilizadas até então como parâmetro do saber (ALVES, 2005). Como esclarece Centeno (2012, p. 2017):

[Para Comenius] O Manual didático deveria resumir um programa com conteúdos informativos, dispostos em ordem sequencial e condicionar os procedimentos docentes necessários ao seu uso. Nesse sentido, Comenius eliminou qualquer possibilidade de uso de livros clássicos e apontou, até mesmo, para o caráter dispensável do próprio mestre [...].

A ascensão do manual didático enquanto instrumento central na relação educativa ocorreu de forma lenta, descontínua e relativa, acompanhando o contexto histórico e as

demandas sociais. O manual comeniano representou um divisor histórico da relação educativa entre o modelo artesanal e o modelo “moderno”. Até aquele momento, a instrução era mediada pelo preceptor que detinha vasto conhecimento, possuía profunda formação humanística e realizava um trabalho complexo e amplo, com alto custo de manutenção, portanto, situação impeditiva da universalização da escola. Além disso, o trabalho educativo era realizado em ambientes variados, não havia divisão por séries. Segundo o posicionamento de Alves, apontado por Centeno:

À época, o conhecimento era predominantemente veiculado pela ação de mestres ou preceptores, detentores de vastos conhecimentos, sábios por excelência. O preceptor era dotado de sólida formação humanística e seu trabalho era complexo por que exigia o domínio amplo do conhecimento e, por essa razão, seus estímulos eram elevados. O ensino era ministrado individualmente ou em pequenos grupos e não estava regido por um plano de estudos, divisão por séries ou por graus de adiantamento. Os conteúdos didáticos, na forma de extratos, eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam conforme as diferentes conjunturas históricas. Não havia, à época, ambientes reservados para o ensino como prédios escolares. Os espaços em que se realizava o trabalho educativo eram públicos, abertos, a exemplos das praças e jardins, ou privados, em ambientes reservados da casa do discípulo ou do preceptor. (CENTENO, 2009, p. 170)

Portanto, ao tratar de organização do trabalho didático, necessariamente, deve-se recorrer a Comenius, cujas ideias pedagógicas cristalizam o ideal manufatureiro de especialização do trabalho docente para realização da universalização da escola (ALVES, 2005).

No Brasil, os primeiros indícios da adoção dos instrumentos de trabalho propostos pela *escola comeniana* tem suas primeiras objetivações no século XX. O Brasil começou tardiamente a construir os manuais didáticos modernos e “a sua forma de realização ainda não ganhara, no século XIX e início do século XX, as características e as funções [...] [da] proposta comeniana”. (CENTENO, 2012).

Naquele momento histórico, os compêndios foram incorporados ao trabalho didático como instrumentos auxiliares do docente e, embora apresentassem simplificação dos compêndios escolares do século XIX, ainda eram complexos, desenvolviam os conteúdos por meio de longos textos e, sobretudo, poderiam ser elaborados pelos próprios professores, ainda que, frequentemente, usavam-se manuais de outros autores, distante assim da universalidade da proposta comeniana de transformar o professor em especialista na “arte” de executar o manual. (CENTENO, 2009).

A década de 1930 representou uma mudança histórica da educação nacional, com o advento do período getulista, caracterizado pelo nacionalismo, patriotismo e pelo projeto de modernização da nação, a escola passou a representar ferramenta essencial para estes

fins e deveria universalizar-se para formar “cidadãos modernos”. Na verdade, a escola deveria suprir as demandas do nascente parque industrial nacional e absorver a população urbana em crescimento. Neste momento, o manual didático começa a avultar-se para impor-se a universalização da escola.

A década de 1970 foi o marco divisor na elaboração dos manuais didáticos no Brasil. Houve a substituição dos autores individuais que trabalhavam sozinhos, quase artesanalmente, por uma equipe técnica responsável por sua elaboração e pela elaboração das coleções didáticas nos moldes industriais, acompanhada, logicamente, pelo surgimento da indústria editorial (GATTI JÚNIOR, 2004). A massificação da escolarização, iniciada na década de 1930 e acelerada neste momento, e o advento da industrialização do livro didático elevou o número de autores concorrentes no mercado brasileiro. Se no início do século XX levavam-se longos anos para atualização dos manuais, a partir de década de 1970 e, sobretudo, no final da década de 1990, passaram a produzir ou atualizar os livros em, no máximo, três anos. (GATTI JÚNIOR, 2004).

A preponderância do manual didático na escola é percebida por vários pesquisadores, mas nem sempre compreendida pelos determinantes e interesses fundamentais. Para Gatti Júnior (2004, p. 27), por exemplo, “[...] Os livros didáticos rivalizaram quando não, em certo sentido, substituíram os professores no decorrer destes anos, passando a ser portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos”. O livro didático, assim, tornou-se um recurso indispensável para a escola. O autor admite ainda que a centralidade do livro didático na escola está diretamente ligada à “desqualificação dos docentes”, acompanhada pela excessiva carga horária de trabalho diante da evidente precarização do salário destes profissionais.

Pelo fato do governo federal ser o maior comprador desta mercadoria (manual didático), instaurou-se no Brasil o seu processo de avaliação por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que, supostamente, resultou na melhoria das coleções didáticas de todas as áreas, percebida na qualidade gráfica, na impressão, na linguagem e na inovação dos conteúdos. Neste sentido: “O governo federal, maior comprador de livros didáticos das editoras privadas, passava a observar com mais atenção aquilo que adquiria para distribuir à população carente”. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.238).

Todavia, para Alves (2005), a centralidade do manual didático na relação educacional veicula, dentro da escola, o conhecimento vulgarizado, simplificado e fragmentado que cerceia a coletividade de acessar e fruir de todas as demais fontes do conhecimento culturalmente significativo.

Diante deste fenômeno de centralidade do manual, Alves (2005, p.231) cunhou o termo *império do manual didático*, pois o manual impede os estudantes de acessar as produções científicas, as fontes do conhecimento mais amplas e os clássicos.

A única forma de romper com esta situação precária da escola é superar a atual forma de organização do trabalho didático, dentro de uma lógica de transformação do sistema em sua totalidade que:

[...] corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões que dizem respeito à totalidade. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes. (ALVES, 1996, p.10)

A superação desta forma excludente de organização educacional é uma necessidade historicamente posta. Não é possível uma reforma ou o aperfeiçoamento do manual, posto que ele representa os interesses das classes hegemônicas e corresponde à lógica do capital. Seguindo o pensamento de Centeno (2009, p. 175):

Muitos educadores entendem que a questão se reduz a uma reforma dos manuais didáticos. De fato, não é possível aperfeiçoar o manual, pois o problema não está somente na ideologia e sim na função exercida por esse instrumento no trabalho didático. Ele se impõe como fonte única do conhecimento e exclui todas as demais. Exclui, portanto, o conhecimento culturalmente significativo, veiculado pelos livros clássicos e por sites das grandes bibliotecas e museus dos diversos continentes. A inserção de variadas fontes, novas tecnologias e de novas linguagens no trabalho didático tem ficado no plano do discurso.

O aviltamento dos conteúdos, a vulgarização da linguagem empregada nos livros didáticos, outrora próxima à linguagem acadêmica e a lógica de adaptar os livros ao público leitor, de modo que se torne compreensível ao adolescente e ao jovem ingressantes no sistema escolares, recrudescer o caráter excludente do manual e sua reforma ou melhoria não é possível por que nele se reproduz na totalidade a manufatureira e uma concepção de mundo superado historicamente e sua função não condiz com as necessidades sociais hodiernas, é anacrônica.

2 A EJA E AS LEGISLAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO PRISIONAL

Neste segundo capítulo, buscou-se a historicidade que cerca a escolarização prisional, desde os rudimentos precários em São Paulo e no Rio de Janeiro, estados pioneiros na oferta de escola prisional, até o surgimento da escolarização nos presídios estaduais sul-mato-grossense. Vale ressaltar que nos presídios de Mato Grosso do Sul, até a criação da Escola Polo em 2003, a escolarização, iniciada em 16/01/80, ocorria de forma precária e desarticulada.

Este capítulo conta ainda com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola prisional. Segundo a metodologia prevista para as escolas prisionais, as atividades docentes dos professores lotados nestas escolas devem pautar-se nos objetivos estabelecidos pela Escola Polo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine. Logicamente, o papel atribuído à escola no discurso oficial é a promoção da ressocialização dos alunos presos pela sua libertação e transformação de si, “refazer-se”, com explícita referência a Paulo Freire.

O segundo capítulo trata também da modalidade educacional prevista na LDB/96 para o ensino daquelas pessoas que estão fora do tempo comum de escolarização e possui três funções peculiares, sendo elas: reparadora, equalizadora e qualificadora, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, considerado a principal referência nacional de educação de adultos.

2.1 A gênese das escolas prisionais

O sistema penitenciário nacional está assentado legalmente sobre o binômio punir/reabilitar, conforme dispõe a Lei de Execução Penal, todavia, a realidade demonstra que este binômio acaba se tornando o principal imbróglio penitenciário, posto que a punição é, de longe, a razão e a legitimação da existência dos presídios. Exemplo disso é a negligência estatal em relação à escolarização do sujeito preso, pois somente na década de 1980 se iniciam os rudimentos da escolarização em espaço prisional. A plena institucionalização das escolas prisionais tem marco inaugural no início da primeira década do século XXI, ainda que de forma desigual e descentralizada, respeitando a autonomia estadual sobre administração dos presídios.

Neste sentido, Araújo (2008), ao analisar a constituição da organização dos presídios ressalta que embora os estabelecimentos penitenciários estejam subordinados a uma coordenadoria, não há integração, um sistema, propriamente dito, nas questões internas da unidade prisional, cuja característica precípua é a de isolamento ao mundo externo. Cada unidade prisional mantém privilegiada autonomia administrativa. O autor

analisa o espaço prisional sob a perspectiva foucaultiana de ‘microfísica do poder’, frequentemente associado ao ‘controle’ de um grupo sobre outros grupos. Assim, compreende que a atuação do grupo de funcionários intramuros enfraquece o poder central, pois adotam mecanismos de organização e distribuição do trabalho, inclusive na maneira de como os cargos de chefia são distribuídos, interferindo sobremaneira na escola prisional.

A busca da ressocialização pela educação é um evento historicamente recente e vincula-se às exigências impostas pelos Estados capitalistas desenvolvidos, num movimento global de humanização das penas privativas de liberdade. No caso brasileiro, o Estado de São Paulo representa o pioneirismo no assunto, pois assumiu a hegemonia socioeconômico nacional e pôde dispor de recursos no projeto ressocializador pelo trabalho (laborterapia) e pela educação.

O alinhamento nacional com os modelos internacionais ganhou vulto com a proclamação da república. No início do século XX foi construído em São Paulo o estabelecimento penal modelo, equiparado aos mais avançados dos EUA e Europa, representando a modernização nacional e a busca pela humanização da aplicação da pena privativa de liberdade. Assim, foi inaugurada em 1920 a Penitenciária do Estado de São Paulo. Trata-se de uma construção grandiosa, descrita como “perfeita” e “moderna”, filiando o Brasil à modernidade na questão penitenciária. Este estabelecimento representa ainda hoje uma referência na gestão penitenciária em São Paulo e no restante do Brasil, cujas práticas, entretanto, nem de longe alcançam os resultados pretendidos, sendo que o único papel que cumpre com certa eficácia até os dias atuais é seu papel punitivo. Ou seja, em quase um século de existência da forma como as conhecemos, as prisões no Brasil ainda não superaram o desafio de recuperar os indivíduos nelas alocados. (MOREIRA, 2007).

Segundo Salla (1999) a Penitenciária do Estado de São Paulo foi chamada também de Instituto de Regeneração, que representava “[...] um modelo a ser seguido, o que significava prover o seu funcionamento de bases teóricas tidas como as mais avançadas no período, dotando os seus procedimentos da certeza e irrefutabilidade da ciência”. (SALLA, 1999, p. 201).

Portugues (2001), ao analisar as possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação das prisões paulistas, afirma que “[...] decididamente esse dilema não é eventual. Esta dupla finalidade que se atribui ao

encarceramento revela contradições que, longe de serem esporádicas, são constituintes do modo de ser da prisão”. (PORTUGUES, 2001, p. 83).

Se o estado de São Paulo foi referência na construção de presídios, também o é na escolarização de presos nas penitenciárias estaduais, sobretudo após a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador Preso – Funap. Voltado inicialmente para o trabalho nos presídios e para os presidiários, pouco a pouco assumiu a responsabilidade da escolarização do preso, numa época em que a educação em prisões não estava institucionalizada pelo Estado. A Funap acabou representando a luta pela educação das pessoas presas.

Segundo Moreira (2007), até o começo dos anos 1980, na vigência da Constituição Federal de 1969 e da LDB de 1961, não se tem conhecimento de nenhuma previsão legal para a Educação de adultos presos. A educação escolar nos presídios paulistas era realizada mediante comissionamento de professores da rede pública estadual, ou seja, cada presídio era vinculado a uma escola pública estadual, constituindo-se a educação de presos em uma extensão das atividades educacionais do estabelecimento escolar. Isso significa que, em todos os seus aspectos, a escola destinada ao atendimento de adultos presos era a mesma escola oferecida às crianças, adolescentes e jovens da rede regular de ensino.

Os dirigentes educacionais simplesmente ignoravam as peculiaridades do sistema prisional e exigiam que as atividades educacionais dentro da prisão fossem subordinadas à sua autoridade. Portugues (2001, p. 40) afirma que a qualidade do trabalho educativo, nessas circunstâncias, estava seriamente prejudicada:

A educação de adultos presos está, portanto, envolta num panorama que circunscreve aspectos acometedores para a sua qualidade. Destacam, nesse sentido: a) a ausência de uma coordenação pedagógica própria, que atentasse para a especificidade daquele ensino, daquela instituição; b) a não constituição dos educadores num corpo docente, que permaneciam isolados cada qual em suas salas de aula; c) a não identificação destes profissionais com o exercício docente no interior de prisão, recaindo sua motivação na gratificação salarial; d) a não caracterização deste ensino na modalidade de suplência, regulamentado desde 1971 pela Lei 5692/71; f) a impropriedade da extensão do ensino regular, destinado às crianças, aos adultos presos.

Em São Paulo, a Secretaria de Estado de Educação deixou de atuar nos presídios em 1979, a partir de então, foi feita uma tentativa de se utilizar guardas de presídio como docentes, logo abandonada, pois, além das rotinas escolares serem incompatíveis com o regime de turnos e com outros aspectos da vinculação funcional destes com a Administração Penitenciária, havia a sobreposição das tarefas de custodiar, vigiar e controlar com as de educar. (MOREIRA, 2007).

Outra tentativa foi o recrutamento de educadores dentre a própria população carcerária, experiência iniciada na extinta Casa de Detenção e em vigor até meados da

década de 1980, quando as atribuições de contratar educadores e oferecer Educação para os presos foram delegadas a então Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), criada em 1976. Essa Fundação – sucessora do Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso – foi instituída por meio da Lei nº 1.238, de 23 de Dezembro de 1976, com a finalidade precípua de profissionalização dos presos, criação de postos de trabalho remunerado dentro dos presídios e comercialização da produção artesanal dos presos. (MOREIRA, 2007).

Segundo Moreira (2007), a Funap, que hoje compõe a estrutura da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária, foi renomeada para homenagear o Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – secretário de Justiça à época - representa um momento político-institucional de redemocratização do Estado quando era muito presente o discurso de que as instituições penais deveriam enfatizar a função ressocializadora da pena. Mesmo com esse histórico, a Funap nasce sob o estigma da laborterapia, pois era necessário *ocupar a cabeça do preso*, afirmavam as autoridades, combatendo aquilo que o jargão penitenciário consagrou como *oficina do diabo*, ou seja, a cabeça do preso, que não ficaria empenhada em planos de fugas, rebeliões e outros comportamentos que ameaçassem a segurança e a disciplina da prisão.

Atendendo a necessidades apresentadas pelos dirigentes prisionais, a Funap acabou assumindo tarefas estranhas a seus objetivos iniciais, como a prestação de assistência judiciária aos presos, atribuição que originalmente competia à Procuradoria Geral do Estado (PGE): compra e fornecimento de materiais esportivos às prisões; organização de festividades e atividades culturais, que seriam de responsabilidade dos presídios. (MOREIRA, 2007, p.46).

Com este grau de distorção em suas finalidades originais, o Ensino de 1º Grau, que era naquele momento atribuição da Secretaria de Estado da Educação, acabou sendo oferecido à Funap, beneficiada pela aprovação da Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/84, de 11 de Julho de 1984) que, ao mesmo tempo em que estipula, no seu artigo 18 que: “[...] O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa [...]”, relativiza esta obrigação no seu artigo 20, prescrevendo que: “[...] As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados [...]”.

A escolarização nos presídios tanto no estado de São Paulo, pioneiro na iniciativa, quanto nos presídios estaduais, foi inicialmente realizada de forma rudimentar, desarticulada e de caráter meramente ocupacional. Somente com o advento das políticas públicas voltadas para a educação prisional, a institucionalização escolar é plenamente

reconhecida pelas legislações federal e estadual, tornando-se obrigatória nos presídios nacionais.

Em Mato Grosso do Sul, no período de 1980 a 1986, a educação ofertada aos presos era a informal, de caráter meramente ocupacional. Após este primeiro momento, a escola prisional formal foi instituída em 13/5/1986, pela criação da Escola de Formação Penitenciária, desta forma, no período entre 1986 a 1988, foi firmado convênio entre a esta escola e a Secretaria Estadual de Educação, com cedência de professores às unidades prisionais. A partir de 1992, há um maior envolvimento do poder público na escolarização dos presos e foi necessário mudanças no documento original, com alteração da nomenclatura para a Escola de Serviços Penitenciários, inserindo várias ações educativas. A Escola passa a oferecer formação, especialização e aperfeiçoamento de servidores e candidatos a cargos ou funções lotados no departamento de sistema penitenciário, bem como a ofertar ensino fundamental aos internos do sistema. (ARAÚJO, 2005)

Segundo Araújo (2005) nos presídios de Mato Grosso do Sul, até a criação da Escola Polo em 2003, a escolarização, iniciada em 16/01/80, ocorria de forma precária e desarticulada. Em 2003, com a criação da Escola Polo responsável pelas escolas prisionais do estado, a escolarização passou a ser realizada de forma unificada e plenamente institucionalizada. Neste sentido:

Como a Proposta Político-Pedagógica foi elaborada em 2001, registram-se apenas oito unidades que ofertavam educação formal nesse período: Estabelecimento Penal de Segurança Máxima em Campo Grande, Instituto Penal de Campo Grande, Estabelecimento Penal Feminino 'Irmã Irma Zorzi' em Campo Grande, Estabelecimento Penal de Ponta Porã, Penitenciária 'Harry Amorim Costa' em Dourados, Estabelecimento Penal de Três Lagoas, Estabelecimento Penal Feminino 'Carlos Alberto Jonas Giordano' em Corumbá e Estabelecimento Penal de Aquidauana. No documento não consta a escola da unidade prisional de Paranaíba, que iniciou suas atividades educacionais em setembro de 2001. (ARAÚJO, 2005, p. 61).

Vale ressaltar que a expansão escolar nos presídios nacionais, ainda que o discurso oficial busque formalmente mostrar o contrário, não pode representar uma ferramenta de transformação do sujeito preso. A realidade demonstra que os mecanismos de formação, finalidades e legislação dos presídios filtram e impelem as tentativas de oferecer uma escolarização qualitativamente melhor. Soma-se ainda, as próprias deficiências e precarizações da organização do trabalho didático como um todo e o aviltamento do conhecimento dos conteúdos didáticos dispostos nos manuais didáticos encontrados nos diversos tipos de escola, inclusive na EJA. Ressalta-se que a escola sozinha não muda a realidade do preso pois está envolta em outros determinantes.

O que ocorre é diametralmente oposto ao pretendido, já que, devido às características do manual didático da EJA, objeto do próximo capítulo, o processo educativo tende a perder tanto em quantidade, como em qualidade.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. A oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando as características do aluno, seus interesses, condição de vida e trabalho. (GIOVANETTI, 2005).

Segundo Haddad (2000), a EJA é uma modalidade de ensino determinada pelo contexto de exclusão. Entretanto é uma arena de luta permeada por contradições e que exige reflexão, como caminho de superação da questão do analfabetismo, conforme as palavras do autor:

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República. (HADDAD, 2000, p. 111-2).

Para Onofre (2013), a EJA é a modalidade da educação básica que melhor se ajustou ao contexto da escola prisional, pois, por princípio, pode oferecer aquilo que precisam os jovens e os adultos desescolarizados e/ou analfabetos²⁰. Segundo dados do Depen além disso, a EJA é entendida como educação num sentido amplo, não somente escolarização e contém as características essenciais para o desenvolvimento de uma escola prisional, pois possui:

[...] currículos mais flexíveis, adequados quanto às suas experiências de vida, aos saberes produzidos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade contemporânea. Para tanto, essa área deve superar alguns desafios, entre os quais: alfabetizar e garantir a EJA na perspectiva de uma visão ampliada de educação ao longo da vida, necessidade de propostas com impactos de intervenção na realidade, acompanhamento de políticas públicas mais coerentes e efetivas e investimento na formação de professores - inicial e continuada. (ONOFRE, 2013, p. 145).

²⁰ Em relação aos jovens e adultos analfabetos, consideram-se os iletrados, aqueles sem qualquer conhecimento dos mecanismos da comunicação escrita. Os semianalfabetos, que dominam alguns rudimentos da linguagem escrita, mas de forma bastante restrita. E os analfabetos funcionais, que dominam alguns aspectos da linguagem, mas são incapazes de se adaptarem com relativa flexibilidade a uma nova situação. (ONOFRE, 2013).

A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (ONOFRE, 2013).

Ainda segundo Onofre (2002), diferentemente dos moldes da pedagogia conservadora, o ensino da Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligado a alguns pressupostos da andragogia²¹ de modelos pedagógicos transformadores. A andragogia, enquanto modelo para a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade, pelo foco no processo, atendendo as especificidades de cada educando, ao invés da ênfase no conteúdo com metodologia e organização voltadas para um currículo rígido.

A Educação de Jovens e Adultos, embasada em um modelo andragógico, indica distinções do ponto de vista da aplicabilidade do conhecimento e do método de ensinar, portanto, o método para EJA possui características e finalidades peculiares. Dentre estas peculiaridades, pode-se citar: a necessidade em saber a finalidade, o “porquê” de certos conteúdos e aprendizagens; a facilidade em aprender pela experiência; a percepção sobre a aprendizagem como resolução de problemas, a motivação para aprender é maior se for interna (necessidade individual) e se o conteúdo a ser aprendido for de aplicação imediata e as experiências trazidas pelos educandos. (ONOFRE, 2013). Ou seja, é um modelo claramente baseado no escolanovismo e que carrega, portanto, todas as características a ele inerente, como o idealismo.

Segundo Gilvanetti (2005), a EJA deve pautar-se na flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino, através de uma proposta pedagógica baseada na ‘pedagogia emancipadora’, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo

²¹ Segundo Malcom Knowles (1970), a andragogia é a arte ou ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, considerando a experiência como fonte mais rica de aprendizagem para adultos. Esses são motivados a aprender, conforme as experiências vivenciadas, suas necessidades e interesses. Enfim, é um caminho educacional que busca compreender o adulto, orientando-o na aprendizagem para a resolução de problemas e tarefas com que se confronta na sua vida cotidiana, visando potencializar habilidades e competências. Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna (satisfação, autoestima, qualidade de vida, etc..) que motivam o adulto para a aprendizagem. Segundo Paulo Freire, trata-se de ensinar o adulto a aprender a ler a realidade para, em seguida, transformá-la.

atual, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos através de: promoção de suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; valorização de vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; desenvolvimento de competências para o trabalho; orientações permanentes aos estudantes, visando maior participação, aproveitamento e desempenho nas aulas; realização e sistematização na formação continuada destinada aos educadores dos jovens, adultos e idosos.

Para Almeida (ALMEIDA *apud* ONOFRE, 2002), a EJA nas escolas prisionais deve pressupor relevar os tempos, espaços, agrupamentos e o currículo, elementos intrínsecos à prisão e, além disso, todos os sujeitos envolvidos na escola e suas práticas devem ser repensados.

Diante disso, a educação, naquele ambiente, deve ser focada em temas, aprendizagens e em conhecimento visando à humanização, à socialização e à singularidade. Ou seja, necessita-se entender e contemplar a dimensão dos tempos específicos da vida humana no cárcere, isto significa procurar conhecer quem é, como vive, o que pensa, sente e faz o aluno preso. Tais medidas impactam sobremaneira a organização do trabalho didático nos presídios estaduais, com reflexos negativos na relação ensino-aprendizagem, pois opacam o foco principal do processo educativo: a aquisição de conhecimentos essenciais para a formação individual e coletiva.

Fica claro, portanto, que para Onofre (2002, 2013) e Giovanetti (2005), o desafio inicial da escola prisional é ampliar a ‘reflexão’, repensar as ‘práticas’ cotidianas para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade. Tais afirmações certamente estão embasadas na concepção de educação escolanovista, que diz valorizar o aluno jovem e adulto como sujeito social e de direito, mas que na verdade apenas idealizam resultados. Prova deste pensamento idealista, onde as práticas cotidianas devem ser fundamentadas por um ‘projeto’ que contribua com uma ‘escola democrática’, pode ser observada na afirmação de Gentili & Alencar:

[...] É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (GENTILI; ALENCAR, 2002, p. 42).

Segundo Giovanetti (2005), historicamente a Educação de Jovens e Adultos nasceu da intersecção entre a alfabetização e a educação popular, onde alfabetizar significa processo extensivo destinado a grandes contingentes populacionais, concomitante,

objetiva-se que a EJA contribua para que estas pessoas consigam mudar e melhorar sua realidade, para "[...] ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo" (FREIRE, 1976). A educação popular é concebida como um instrumento de libertação das classes oprimidas (subalternas), exploradas e excluídas da mínima condição de sobrevivência digna e humana.

Para Giovanetti (2005), a educação popular, no âmbito da EJA, tem a sua existência legitimada pela oportunidade dada às camadas populares um direito historicamente negado: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola que garanta um processo educativo de qualidade, de modo a favorecer a efetivação desse direito.

Para a autora, a educação, enquanto ferramenta transformadora da realidade humana, pode se manifestar em nível micro, nas relações interpessoais, e em nível macro, envolvendo transformações mais abrangentes. Deste modo, se a transformação é compreendida como processo que perpassa a relação educativa e ocorrida no campo da EJA, sobressaem novas configurações:

Esse processo não se restringe, então, à mudança de caráter micro, pessoal; ele poderá alcançar a dimensão macro, coletiva, social. Uma vez que os alunos – jovens e adultos – pertencentes às camadas populares vivenciam as ressonâncias da condição de exclusão social, o processo educativo vivenciado por eles poderá atingir a dimensão subjetiva, criando estratégias de superação da inferioridade, desnaturalizando-a. O mesmo processo educativo poderá ultrapassar o universo micro, pessoal, subjetivo e alcançar o grupal, o coletivo, chegando a contribuir para mudanças de caráter social. (Giovanetti 2005, p. 249).

De acordo com Giovanetti (2005), os sujeitos jovens e adultos, enquanto seres humanos, portanto inacabados, podem tomar consciência deste inacabamento e romper esta realidade, transformando-a. A postura da autora pressupõe que a relação educativa tanto pode favorecer a permanência ou agravamento da condição de dominação a que estão submetidos, quanto pode favorecer os movimentos de resistência por parte desses sujeitos. Segundo Freire (1996, p.126): “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Todavia, segundo Haddad e Di Pierro (2000) a nova LDB 9.394/96 não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. Segundo os autores, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou em poucas inovações, como por exemplo, seus dois artigos reafirmando o direito

dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. Para os autores:

A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114)

Resumindo, a postura dos autores acima citados expõe a postura sobre a EJA pautada, sobretudo, pelo pensamento de Paulo Freire, considerado a principal referência nacional de educação de adultos. A obra ‘Pedagogia do Oprimido’ revela a metodologia de trabalho pedagógico pautado na alfabetização daqueles ‘oprimidos’ pelo sistema, pelo diálogo, pela contextualização, onde os alunos partiam do seu contexto para compreender o mundo. A modalidade EJA é caracterizada pela flexibilização dos conteúdos, metodologia e do currículo, a prioridade é preparar o aluno para a vivência em sociedade, capacitando-o tanto para a apreensão dos conhecimentos, quanto para o trabalho. Idealmente, portanto, a EJA seria uma solução para sanar a precarização da escola prisional, porém, a distância entre o ideal e o real impossibilita as transformações anunciadas pela EJA.

2.3 A EJA e a contribuição de Paulo Freire

A escola prisional segue os princípios teóricos de Paulo Freire, destacando, sobretudo, o respeito à experiência (vivências) e aos aspectos culturais do aluno:

A escola, para atender as necessidades de nosso alunado, optou por trabalhar tendo como **referência teórica a proposta de Paulo Freire** [...] As propostas de Paulo Freire focalizam nas relações entre aluno e professor, entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à **identidade cultural** dos alunos e os ‘saberes construídos pelos seus fazeres’. (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 20, grifo nosso)

É quase impossível compreender as práticas de educação popular ocorridas no Brasil no início da década de 1960 sem relacioná-las aos marcos teórico e histórico daquele período, consubstanciados no processo de atuação das forças de esquerda e na emergência dos movimentos das classes populares. Naquele contexto marcado por grande efervescência, desencadearam-se movimentos sociais e políticos mobilizadores de grupos sociais, que agudizaram tensões sociais que não se limitavam aos centros decisórios de poder, mas extravasavam para diversos segmentos da sociedade. Neste ínterim, a participação e a consciência política aumentaram de forma vertiginosa, juntamente com a

expectativa de uma iminente ação revolucionária, direcionada à construção de uma sociedade socialista, democrática e popular. (VIEIRA, 2006).

As diversas propostas ideológicas das décadas de 1950 e 1960, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

Para Vieira (2006), uma série de fatores confluía na aceleração e radicalização política do período. De um lado, o esgotamento do modelo econômico preconizado por Juscelino Kubitschek e a incapacidade política do Estado brasileiro no sentido de solucionar de forma adequada questões urgentes como inflação aguda, arrocho salarial, equilíbrio da balança de pagamentos, etc.

De outro lado, o fortalecimento progressivo dos setores populares e a mobilização de grupos de esquerda intensificavam as pressões no sentido das mudanças estruturais. A esse cenário acrescenta-se a emergência de movimentos sociais no campo e a ascensão de lideranças políticas que não se encaixavam nos padrões tradicionais. Assim:

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, 2001, p.11).

Para Bezerra (1990) falar de educação popular no contexto da alfabetização de adultos e Jovens, significa pressupor a presença da dimensão popular no cenário político nacional. Esta relação foi de certa forma decisiva para o fortalecimento de vários movimentos populares e sociais que surgiram nas décadas de 60, 70 e 80, quando, em oposição aos percalços políticos da época, a participação popular engajava no enfrentamento das adversidades e conflitos do período. Desta forma, havia uma íntima relação entre três aspectos essenciais para alçar as camadas populares à conscientização: alfabetização-educação, popular-participação e conscientização. Este tripé foi a base para a ação e às práticas populares na transformação da realidade, ou seja, falar em alfabetização significava na época, inclusive, falar em educação popular e conscientização.

Ao tratar da EJA, portanto, pode-se afirmar que ela nasceu imbricada à educação popular, com os movimentos sociais e com as práticas comunitárias, cujo objetivo profícuo era o de buscar formas de emancipação e libertação da maioria da população “oprimida” de

diversas maneiras e por diferentes processos de exploração e submissão “histórico-social”. A alfabetização foi a ferramenta utilizada nos grupos populares para a discussão dos determinantes conjunturais e estruturais responsáveis pelas relações excludentes e opressoras em que vivia a maioria da população. (BEZERRA, 1980).

Neste contexto, também se torna impossível tratar de EJA sem relacioná-la com o método de Paulo Freire, sobretudo pela concepção de ‘educação libertadora’ proveniente do ecletismo e fusão do “humanismo cristão” e do marxismo, resultando naquilo que ele chamou de método “histórico-social crítico”. Segundo Fávero (2007), Paulo Freire foi quem melhor sintetizou e sistematizou o essencial das propostas educacionais para adultos, pois a metodologia freireana parte das categorias de práxis, da esperança e da conscientização.

O diálogo na pedagogia freireana é o elemento-chave para conectar o educador e o educando, bem como exercer a afetividade e os saberes, imersos no movimento da práxis, cuja lógica é partir do vivido e do sabido para discuti-lo, criticá-lo e, enfim, transformá-lo e, concomitante, transformar-se. (FÁVERO, 2007). Assim:

[...] dentro dos trabalhos da educação popular aliados às práticas da alfabetização, nesta concepção histórico-social crítica, presenciamos a busca e a criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, que passam a substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos diversos campos profissionais e, entre eles, também no campo da educação (BEZERRA, 1980, p. 18).

Para Fávero (2007), a categoria práxis, aplicada na EJA, a partir dos problemas vividos, faz deles uma “situação de aprendizagem”. A EJA deve ser um instrumento capaz de transformar o homem, munindo-o de conscientização para que ele transforme o mundo a sua volta que, embora o delimite, não o determina. Já pela categoria conscientização implica a concepção de formação do homem enquanto ser inacabado, em permanente “acabamento”. Ou seja, outra evidência do idealismo teórico-metodológico presente nas propostas da EJA.

A pedagogia libertadora, proposta por Freire, caracteriza-se pela valorização do contexto onde o aluno vive, priorizando temas e problemas oriundos deste contexto e de suas vivências, interligando-os aos conhecimentos sistematizados. O trabalho educativo será perpassado por temas, problemas políticos e sociais, dando ao aluno as ferramentas para sua transformação, ou seja, libertando-o. (GIOVANETTI, 2005).

Assim, a EJA parte da experiência vivida pelo jovem ou adulto, trabalhando em outro nível e com auxílio de outros instrumentos, o saber provindo dessa experiência, vivido e aprendido. Já os educadores devem se reeducar constantemente, nesse trabalho e

para este trabalho e sempre na ação/reflexão/ação, ou seja, pela práxis. Este processo deve ser permeado pela cultura, entendida aqui como o conjunto de significações e representações de um modo de viver, confrontando com outros modos de viver. Segundo Fávero (2007, p. 43):

[...] a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária: é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância. Em termos radicais, é uma *pedagogia do direito à educação*. Por isso, a atualidade de sua pedagogia.

Seguindo a lógica de Fávero (2007), a EJA deve ser compreendida e aplicada conforme o contexto de marginalização e exclusão do aluno. Deve-se pressupor que ela é uma educação excepcional, com peculiaridades e limites próprios no ambiente prisional cujo controle, disciplina e a segregação social dão o tom e interferem decisivamente no processo educacional.

Segundo Mello (2006), a obra “Pedagogia do Oprimido” consagrou o conceito de ‘dialogicidade’, eixo sobre o qual as construções/ações de Paulo Freire vão se desenvolver. A palavra se torna veículo do diálogo e há indissociabilidade entre reflexão e ação, pois senão, a palavra poderia se tornar vazia (verbalismo, ou ativismo). A palavra verdadeira, para ele, é a palavra comprometida com a transformação e dita na interação entre as pessoas, de maneira igualitária:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1975, p. 78).

Para Freire, portanto, a relação dialógica pressupõe um falar ‘com’, e não um falar ‘por’ ou falar ‘para’, já que não se trata de uma relação de dominação verticalizada ou unilateralidade, trata-se de uma conquista do mundo pelos “sujeitos dialógicos”. Por isso, segundo ele, são condições para a realização do diálogo: o amor pela vida e pelos homens, a humildade e a fé nas pessoas – condições que estabelecem uma relação horizontal e de confiança entre os que dialogam. (MELLO, 2006). A comunicação e a informação são elementos que ultrapassam o contexto de inserção dos homens e das mulheres, já que por meio delas a humanidade transforma sua realidade e a existência em vida. A relação dialógica é compreendida assim, como prática fundamental da natureza humana e da busca pela democracia:

A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de conhecer mais – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural com ele. Neste sentido, o antidialógico

autoritário ofende à natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia. (FREIRE, 1975, p. 109).

Nesta perspectiva, Mello (2006) afirma que a permanente disponibilidade do homem para aprender é fruto da curiosidade, pois este homem, ao surpreender-se, cria a necessidade de explicar os eventos que o cercam. Dessa forma, um momento do contexto diário pode converter-se em momento teórico. A necessidade de estabelecimento de um clima dialógico favorece a curiosidade e a reflexão epistemológicas:

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo. (FREIRE, 1975, p. 110).

O professor deve ser considerado um ‘mediador’, e como tal, sua relação com os alunos é primordial para o ensino aprendizagem, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança. O clima propício para a aprendizagem, segundo o modelo andragógico, tem como características o conforto, a informalidade e o respeito, garantindo que o aluno se sinta seguro e confiante. (MELLO, 2006)

Segundo Bezerra (1990), nas "Cartas aos Camaradas de São Tomé e Príncipe", que trabalhavam em animação cultural nos grupos de alfabetização, Paulo Freire indicou vários aspectos e reflexões que são considerados como diretrizes às atitudes e posturas necessárias a esse trabalho político-pedagógico de aprender ensinando e ensinar aprendendo no processo de alfabetização. Estes aspectos podem ser elencados, sucintamente, nos seguintes itens que funcionam como compromissos importantes ao trabalho de alfabetização dentro de uma perspectiva “histórico-social de emancipação”, proposta por Freire. Esses aspectos referem-se a:

- a) **ter uma atitude crítica diante de qualquer material**, instrumento ou proposta de ação pedagógica, buscando uma compreensão da sua construção histórico-social;
- b) a própria decisão de participar de um processo de alfabetização (seja o educando, seja o educador) é já um ato político. Consequentemente, a própria educação e alfabetização também expressam uma intenção política;
- c) necessidade de estar vigilante quanto à coerência entre a opção política assumida e a prática que é realizada no processo de alfabetização. Isto leva a ter de explicitar e responder à indagação: em favor de que e de quem se trabalha em Educação?;
- d) a prática do educador deve ser crítica, consciente e oposta à prática dos educadores colonizadores ou reprodutivistas;
- e) é na prática que se aprende cada vez melhor o como trabalhar, de acordo com cada realidade em questão;
- f) toda educação e também a alfabetização, além de terem uma intenção política, são um ato de conhecimento;
- g) no processo de alfabetização, o necessário diálogo permanente entre educando e educador se dá através da prática e da reflexão, gerando um conhecimento mútuo em que há saberes distintos e relevantes;

h) o trabalho do educador/animador/alfabetizador não termina quando finda seu trabalho diário; é importante que conviva com os alfabetizados e com o povo. (FREIRE *apud* BEZERRA, 1980, p. 20, grifo nosso).

Diante da afirmação de que um dos compromissos seja que o aluno tenha atitude crítica diante de qualquer material, incluindo aí o manual didático, resta a dúvida de que forma isso poderia se efetivar, posto a conhecida inflexibilidade e “ditadura” do manual, óbices de qualquer forma de interferência e atitudes críticas, tanto de discentes, quanto de docentes.

Para Arroyo (2001), a formação e consolidação da EJA sempre foram perpassadas e permeada por interesses diversos e nem sempre consensuais, ou seja, o caráter político-ideológico esteve presente e delineando as práticas educacionais da EJA. Para ele, a condição social, política e cultural dos educandos condicionam as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida, destacando a exclusão social e a segregação dentro do campo educacional da EJA. Deste modo, a educação ofertada no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado a esta educação, destinada às camadas populares onde: “[...] os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”. (ARROYO, 2001, p. 10). Além destes, pode-se somar a população de adultos presos. Nessa arena de lutas e embates, marcada por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades, desenvolve-se o campo pedagógico da educação de jovens e adultos.

Para Machado (2007), todavia, subsiste ainda a lógica compensatória, aligeirada e utilitarista da EJA. E o grande desafio é vencer tais obstáculos para que as funções e objetivos da EJA sejam plenamente realizados e os jovens e adultos contemplados possam, finalmente, tornarem-se cidadãos autônomos.

Os fundamentos teórico-metodológicos de Paulo Freire apresentam uma fusão de correntes teóricas que parecem inconciliáveis, sobretudo na leitura da realidade e do sistema excludente do capital e a inserção do ‘humanismo cristão’, criando aquilo que Alves (2006) chamou de ecletismo²² metodológico, ou seja, a compreensão da categoria totalidade fica obscurecida, impedindo a compreensão real do papel da educação na sociedade burguesa e naquilo que poderia representar sua superação.

2.4 A EJA no âmbito prisional

²² O ecletismo ou diversionismo é um termo genérico para indicar mistura ou fusão metodológica. Para Carvalho (2008), o ecletismo oculta a verdadeira intenção de seus apologistas, que é estabelecer o pacto e a conciliação perdulária entre capital e trabalho.

Segundo Bernardim (2007), a partir de 1947 o ensino para adultos ganhou destaque e relevância em função das demandas socioeconômicas, entretanto, o país registrava alto índice de analfabetismo. A Constituição Federal de 1934, do período getulista, representou um marco para a educação de adultos, posto que estabeleceu pela primeira vez, em nível federal, a obrigatoriedade do ensino primário para adultos. Entretanto, devido às instabilidades políticas daquele contexto, a nova Constituição de 1937 impossibilitou a realização do projeto de alfabetização obrigatória. As convulsões políticas, do período getulista, forçaram o adiamento das propostas para a educação, especificamente, do ensino supletivo.

Para Bernardim (2007), a legislação brasileira referente à educação de adultos, até a atual LDB, centrava-se tão só na erradicação do analfabetismo. Segundo o autor, atualmente a EJA é uma ferramenta imprescindível e relevante para a realidade do jovem e adulto:

Seção V - Da educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria;

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p.42).

A institucionalização da escola nos presídios está em consonância com as políticas públicas do governo federal, cujo objetivo foi intensificar a escolarização em presídios do todo o país, seguindo acordos e convenções internacionais, idealizando o processo educacional como transformador do homem e capaz de auxiliar a recuperação do preso. Conforme as características deste alunado, acima de 18 anos, a modalidade utilizada nestas escolas prisionais é modalidade prevista na LDB/966, a Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Em termos legais, mesmo tendo se tornado em empreendimento do Estado na década de 1940, apenas em 1971 a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico em uma lei federal de educação [...] Em 1988, a pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do Estado, afirmando sua obrigatoriedade. (SAMPAIO, 2009, p.22).

Idealmente, Onofre (2013) propõe que as instituições prisionais, consideradas instituições fechadas, sejam revistas e que se busquem alternativas mais ‘humanizadoras’ em seu interior, onde todos os envolvidos se percebam como educadores, buscando-se construir uma instituição educativa “[...] caracterizada por uma intervenção pedagógica, não ‘curativa’, mas baseada na educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica (os “re”: (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar, (re)socializar)”. (ONOFRE, 2013, p. 146).

A Educação Prisional foi também uma resposta governamental ao elevado índice de analfabetismo e analfabetismo funcional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 8,7% da população brasileira são analfabetos, enquanto que cerca de 20% são analfabetos funcionais (BRASIL, 2012). Segundo o último levantamento completo do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), a taxa de analfabetos no sistema prisional nacional é de 6,25%, enquanto que a taxa de analfabetos funcionais é de 11,87% (BRASIL, 2012). Tais dados contrariam o senso comum de que a população carcerária estaria em situação muito pior do que o restante da população brasileira. Ressalta-se também que, em relação ao grau de instrução, a população carcerária não difere da realidade extramuros, a escolarização permanece precária, prova disso é a taxa de 42,83% dos presos com o ensino fundamental incompleto, contra 50,2% da população em geral, segundo dados do IBGE.

A escolarização em presídios está normatizada por legislação federal e estadual. Uma das primeiras leis a garantir a Educação no Sistema Prisional foi a Lei de Execução Penal (LEP) - Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, em seu Art. 11 - A assistência será:

- I - material;
- II - à saúde;
- III - jurídica;
- IV - educacional;
- V - social;
- VI - religiosa. (BRASIL, 1984).

Especificamente, a educação é tratada na Lei de Execução Penal, na Seção V, Da Assistência Educacional:

- Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
- Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.
- Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.
Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.
- Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1995, p. 247).

Já a Constituição Federal de 1988 (Art.208) assegura a universalização da escolarização, assegurando aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e gratuito:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - [...]
 - [...]
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no Título III que trata do direito à educação e do dever de educar no artigo 04 e na Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos, destacando a integração da EJA à Educação Básica - observada a sua especificidade:

- Artigo 04 - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II – universalização do ensino médio gratuito;
 - [...]
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
 - VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
 - IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
 - [...]
- Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- § 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
- § 2o O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

28§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e explicita os princípios norteadores da EJA, delimitando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora enquanto ferramentas de formação humana e pressuposto para a conquista da democracia, segundo o documento:

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA são obrigatórias para os sistemas de ensino que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. É também obrigatória uma formação docente que lhe seja consequente.

A EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola e fora dela. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

[...]

Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. [...] [a educação escolar] pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade.

[...]

A universalização do ensino fundamental abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável

Fundamentos e Funções da EJA:

FUNÇÃO REPARADORA: significa recuperar a igualdade perante a lei do direito a uma escola de qualidade, garantindo o acesso a jovens e adultos o acesso a uma modalidade de ensino que corresponda a suas especificidades socioculturais.

FUNÇÃO EQUALIZADORA: deve garantir maiores oportunidades de permanência do jovem e adulto no processo de escolarização, restabelecendo sua trajetória escolar. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes ‘novos’ alunos e ‘novas’ alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

FUNÇÃO PERMANENTE/ QUALIFICADORA: trata do próprio sentido da EJA, onde retomasse o caráter de incompletude do ser humano que busca incessantemente o seu aprimoramento intelectual, moral e físico. A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da **produção adequada de material didático** que seja permanente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (BRASIL, 2000, grifo nosso)

As três funções da EJA representam a tentativa de equalizar as desigualdades presentes na sociedade e comum nas escolas nacionais, todavia, tais objetivos parecem estar além dos limites postos para a escola concreta, real. Exemplo disso é a disposição oficial para a produção adequada de material didático, mas ao ater o olhar para a realidade, o manual para as escolas prisionais são genéricos, destinados a todos os alunos da EJA, ou seja, não há especificidade para o aluno preso. Portanto, ratifica-se o idealismo presente nas propostas da EJA.

A Resolução 01/2000, no art. 5º, parágrafo único, estabelece os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e também na proposição de modelo pedagógico apropriado às especificidades do público da EJA:

[...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos **considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade**, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, grifo nosso)

Novamente o documento oficial propõe a busca pela equidade, considerando inúmeras variáveis que determinam as características e necessidades do aluno da EJA, todavia, a escola prisional conta com um manual genérico que não considera tais variáveis. Na verdade, como posteriormente será exposto, o manual privilegia determinados conteúdos em detrimento de tantos outros, as questões de raça e gênero ganham destaque e aparecem em primeiro plano no manual, tais características reincidem frequentemente na temática ‘formação do povo brasileiro’.

Também para Rusche (1997) a educação prisional e a EJA formam um ‘processo metodológico’ específico, apto a atender às demandas do espaço prisional, todavia, a organização do trabalho didático permanece a mesma, revestida apenas de designações diferentes. Rusche (1997), ao ressaltar as especificidades da escola prisional afirma:

O primeiro fato que poderíamos citar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da

História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições. (RUSCHE, 1997, p.13).

Diante da complexidade e da urgência que circunscreve a EJA nas prisões, no ano 2005, após um longo período de debates em torno da importância da Educação nos estabelecimentos penais, foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e, da Justiça e no ano 2006, foi elaborada uma proposta de Diretrizes para educação prisional, com o objetivo de conjugar os esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

No bojo deste mesmo movimento têm-se legislações já criadas, sobretudo as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíam a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização. Pelo Decreto nº 4.834/2003, criou-se o Programa Brasil Alfabetizado que no Art. 1º estabelece sua finalidade: “[...] erradicar o analfabetismo no País”. Tem-se também a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar e os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos matriculados.

A análise do PDE esclarece o tipo de educação e os pressupostos que a norteiam. Ressaltam o idealismo e o salvacionismo da educação, capaz de dirimir as desigualdades sociais intrínsecas ao capitalismo. O texto estabelece inúmeros exemplos destas características, como a educação vista enquanto ‘processo contínuo’ e ‘não fragmentado’, concepção da socialização pelo ‘método dialético’, a busca de uma formação crítica, criativa, concebe a educação como ferramenta para a construção de uma sociedade justa, solidária, livre, com respeito à diversidade e combate à desigualdade. Elenca ainda a erradicação da pobreza como resultado das práticas educativas. Segundo o PDE:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte,

especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação.

Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. **Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.** (BRASIL, 2003, grifo nosso)

Assim como na Resolução 01/2000, o PDE propõe a redução das desigualdades sociais pela equalização das oportunidades, numa busca infrutífera por ‘educação de qualidade’. Que qualidade? Como se fosse possível alcançar altos níveis de qualidade pelo uso do manual didático!

Ao idealizar as funções e formas da educação, o documento elenca ambiguidades ao buscar pelo alinhamento à ‘unidade’ e ‘multiplicidade’ dos sistemas educacionais brasileiros, segundo o documento, outrora dominados por princípios generalistas e fiscalista:

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a **construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade.** Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade.

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Dentre os movimentos que impulsionaram a elaboração das diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais destacam-se: I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões; Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA).

Na Declaração de Hamburgo, ocorrida em 1997 (V CONFINTEA), a educação prisional está explicitada no tema VIII, assim:

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

O documento estabelece metas genéricas, tergiversadas, como “responder às suas necessidades e aspirações”, como se o preso estivesse apto para escolher e participar da vida em sociedade e estivesse consciente da sua situação na própria sociedade!

A Declaração de Dakar, realizada em 2000, ratificou a Declaração de Jomtien de 1990 e explicita a influência marcante do construtivismo (aprender a aprender, aprender a fazer, etc.) enquanto teoria e propõe metas como equidade e superação de desigualdades, melhorar a qualidade educacional, tanto na alfabetização como nos outros segmentos educacionais, reincidindo no idealismo escolanovista. Neste sentido:

[...]

3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

[...]

6. A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

7. Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos:

[...]

c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2012).

Tais propostas desta Declaração estão aquém da realidade educacional nacional, dada os aspectos idealizantes nelas presentes, como, por exemplo, assegurar a todos os jovens e adultos acesso equitativo e apropriado para a formação de cidadão, como se fosse possível realizar tais propostas irrealis e salvacionistas, neste contexto socioeconômico.

Alinhadas às propostas idealizadas, em 2010 foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que traz em seu cerne nortes para implantação da Educação Prisional nas unidades prisionais como política pública nacional em todas as unidades da Federação.

Dentre as atribuições elencadas nesta Resolução, está a responsabilização das instâncias federal e estadual em conjunto com os órgãos específicos de administração penitenciária de cada estado-membro e do distrito federal na oferta e manutenção da educação prisional na modalidade EJA. Trata também do financiamento, via FUNDEB, da EJA, da promoção da cultura, esporte, lazer e atividades artístico-culturais como complementos da EJA para as prisões, desta forma:

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de

acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

[...]

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no caput deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais. (BRASIL, 2010)

Resumindo, são inúmeras as normas que estabelecem os objetivos, finalidades, características da EJA, num sentido genérico, e da EJA para as prisões, num sentido estrito, sempre afirmando que o espaço prisional possui aspectos peculiares e singulares, de forma que a escola prisional deve funcionar lastreada por legislação específica que dê conta de suas especificidades e promova a recuperação do preso pela ‘formação libertadora, emancipadora, democrática’ pretendida pelos discursos oficiais.

A legislação nacional está em sintonia com as exigências internacionais de tratamento humanizado ao sujeito preso e, devido à concepção idealizada de educação, dominante nos discursos oficiais, o papel da escolarização nos ambientes prisionais serviria de suporte para a transformação daquele sujeito, dando-lhe condições para sua ‘emancipação’, revelando, ainda que inconfessavelmente, o caráter salvacionista e idealizado da educação.

Diante do discurso oficial sobre a educação prisional e devido às peculiaridades da modalidade EJA, Onofre (2013) busca concretizar os dispositivos legais e estabelece aspectos que considera relevantes na constituição das escolas em unidades prisionais:

- O educando de EJA deve se reconhecer como sujeito do processo e adquirir/trazer saberes para além da educação escolar, ou seja, na/da própria vida;
- Pensar uma educação escolar que permita a construção e apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania;
- A identidade de homens e mulheres é forjada por experiências do meio em que vivem e se modifica conforme se alteram as relações sociais;
- A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade;

- A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural;
- Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias;
- Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida;
- **A emancipação humana será decorrência da construção dessa autonomia obtida pela educação escolar.** O exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça. (ONOFRE, 2013, pp. 143-144, grifo nosso).

Portanto, nesta linha de pensamento, o aluno preso deve conquistar a autonomia e se tornar ativamente sujeito da relação educativa, ser preparado para a emancipação, para o trabalho, para o exercício da cidadania; ser respeitado na sua constituição identitária e cultural, ou seja, há palavras-chaves recorrentes que sintetizam este pensamento alinhado com a perspectiva freiriana de EJA, desta forma, as palavras ‘sujeito’, ‘identidade’, ‘emancipação’, ‘cidadania’, ‘transformação da realidade e ‘autonomia’ são termos sintéticos que descrevem as supostas finalidades da EJA para a educação prisional.

Onofre (2013), seguindo a linha de pensamento idealizado, sinaliza algumas especificidades que devem ser levadas em conta quando se elabora uma proposta educativa:

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais. (ONOFRE, 2013, p. 144).

No posicionamento da autora, portanto, a questão identitária é essencial para a compreensão da constituição do homem-presos, os processos de ‘desterritorialização’ e ‘reterritorialização’, traçando a trajetória dos indivíduos, desde o abandono da sociedade em que viviam até sua inscrição em um ‘microcosmo’ no qual se destrói o essencial de suas existências, deixa clara a construção dessa experiência do aprisionado. Ela ratifica o discurso idealista da escola e idealiza o sujeito preso, além disso, não faz as devidas mediações e ponderações que envolvem a escola prisional e o homem preso, não faz ainda a devida inserção da particularidade prisional à totalidade social (bloco histórico).

Onofre aponta a presença de valores e comportamento ambivalentes no espaço prisional, como, por exemplo, os rituais e normas institucionais, como sujeição a horários,

a posturas, a normas de convivência nas relações, acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis em liberdade. Neste sentido:

Portanto, a trajetória de vida na prisão, que se inicia no processo de acusação, julgamento e condenação, culmina na constituição de um indivíduo sujeito a sobreviver sob as mais diversas condições de ‘liberdade’. Tais condições de vida na trajetória prisional fazem com que o egresso, embora busque a sua libertação das instituições penais, não tenha suas expectativas realizadas quando retorna à sociedade. (ONOFRE, 2013, p. 145).

O idealismo está presente também no discurso de Sampaio (2009) ao afirmar que outro aspecto importante sobre a EJA é o reconhecimento de que o preso necessita de uma escola e de um trabalho pedagógico do professor voltados para a realidade deste indivíduo preso, valorizando-o e ensinando-o a ser cidadão, formá-lo para ser um partícipe ativo da sociedade, desenvolvendo, enfim, a autoestima. Diametralmente, deve-se refutar a ideia e a prática de conceber o preso enquanto ser dependente, passivo e eterno assistido do Estado, a educação prisional deve auxiliá-lo na formação humana, dando-lhe acesso aos bens culturais até então cerceados. Assim, o papel transformador da educação, concebido aqui para além da escolarização, como produção de sentidos e, conseqüentemente, produção de saberes e práticas, é o principal elo entre educação popular e luta política. Nada mais idealista do que estas propostas de Sampaio que denega à escola um papel aquém do que ela pode desempenhar, sobretudo dessa escola.

Onofre (2013) reafirma sua posição ao propor que o espaço prisional ‘funciona pelo avesso’, ou seja, aquele local, que se pretendem como espaços de (re)educação e (re)socialização, ao se constituírem uma realidade ancorada no exercício autoritário do poder, acabam distorcendo tais processos. Há, portanto, um hiato entre o discurso oficial e o modo instaurado pelas práticas de (re)socialização pois, embora se proponha um aprimoramento da equipe técnica que possibilite a humanização do homem em privação de liberdade, “[...]as técnicas adotadas põem à mostra seu lado reverso, ao exercerem efeitos contraditórios e inesperados”. (ONOFRE, 2013, p. 145).

A autora lê a realidade prisional através de um olhar míope, prioriza o singular e prescinde do universal, não realiza as mediações necessárias para a compreensão da sociedade atual, cujo verdadeiro hiato reside nas contradições estruturais da própria sociedade irresolutamente desigual sustentada sobre discursos e ideologias igualitárias e salvacionistas.

Entretanto, após elencar conceitos e alternativas para uma escola prisional transformadora e colocar questões reflexivas e, de certa forma, pessimistas, sobre a questão, Onofre (2013) deixa de relacionar os problemas prisionais e escolares com a realidade concreta da sociedade capitalista, pois, para a autora, deve-se pressupor que a educação é um processo contínuo, assim como o processo de socialização. Diante da visão e análise parcial do problema, a autora acaba compreendendo que é necessário repensar o significado dado à '(re)educação' e '(re)socialização' do homem em situação de privação de liberdade, já que, enquanto processos contínuos, chega-se a uma encruzilhada e talvez ao limite dado pelo contexto. Para a autora, o limite está no seguinte dilema: como ressocializar ou reeducar aquele que não foi plenamente sociabilizado e tão pouco, educado? Neste sentido:

Da mesma forma, como pensar a (re)socialização em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto? Banidas dessa sociedade e incluídas na 'sociedade dos cativos', caracterizada como 'universidade do crime', onde o preso 'entra minhoca e sai cascavel', como retornarão à sociedade? (ONOFRE, 2013, p. 146).

2.5 Legislações estaduais

No Estado do Mato Grosso do Sul, a institucionalização da escola prisional foi legitimada pela ideia disseminada de que as prisões, enquanto ambiente cujas características intrínsecas e recorrentes são a superpopulação carcerária e a violência generalizada, a escola serviria como ferramenta para recuperação do preso, todavia o espaço prisional oferece entraves para a realização dos objetivos educacionais. Segundo Torres (2011):

A institucionalização do fazer educativo em uma prisão está regulada pela sociedade do biopoder que atribui obrigatoriamente vigilância absoluta sobre os corpos, em uma simbiose chamada por Foucault de ortopedia social, reguladora de direitos e deveres a serviço das estruturas econômicas e políticas. Desse modo, a escolarização atende interesses expressos pela estrutura social normalizadora sob as tecnologias de poder distribuídas pelo aparelho estatal. Nessa perspectiva, o corpo do sujeito encarcerado se distancia de qualquer elucubração sobre cidadania, ética ou senso crítico. Por essa razão, em espaços disciplinadores como presídios, a meta governamental é produzir corpos dóceis com a maior intensidade possível, pois dispõem de dispositivos diferenciados, como sinais, códigos e fileiras com especificidades próprias de uma consciência de vigilância constante. (TORRES, 2011, p. 73).

Torres (2011) ainda recorre à justificativa de que o espaço prisional, moldado e definido pelo controle, pela vigilância e pela disciplina, é regulado e regido por um 'poder' interno capaz de impedir qualquer tentativa de 'transformação' pela educação. Entretanto, este posicionamento de Torres é questionável em duas frentes, primeiro que o ambiente prisional hoje não é regulado pelo controle dos 'corpos', ao contrário, dentro das prisões o

Estado exerce um controle virtual, pois o ‘poder’ se encontra, de fato, nas mãos dos presos que possuem atualmente o poder de mando dentro das prisões; segundo porque a ‘transformação’ não ocorre nem nas escolas comuns e nem em qualquer escola, o problema não é o ambiente prisional em si, o problema está vinculado a determinantes estruturais, não conjecturais.

Segundo Torres (2011), a adequação do texto legal para a realidade prisional ocorreu pela adaptação e elaboração do Projeto de escolarização para prisões partindo do entendimento generalista da LDB/96 ao considerar os alunos presos como indivíduos com necessidades especiais. Esta visão ampliada consta na Declaração de Salamanca de 1994, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Neste texto, busca-se uma ampliação do conceito de educação especial e uma abrangência daqueles considerados alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive aí, segundo o texto, jovens e adultos excluídos do processo de escolarização. O objetivo desta ampliação é a tentativa, ainda que irreal, de promover a equalização e igualdade de direitos sociais, como se os problemas desta sociedade pudessem ser sanados pelas ações singulares! Segundo o texto:

[...]

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 06, 1994)

A Declaração de Salamanca estabelece a relação entre a escola e o trabalho, sendo aquele, peça essencial para a transição ao mercado de trabalho. Para alcançar tal objetivo, o texto prevê flexibilização curricular, adaptação da organização do trabalho didático à realidade do aluno, numa evidente alusão às pedagogias construtivistas do ‘aprender a aprender’. Segundo o texto:

[...]

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas

deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadore vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 12, 1994)

Realmente, a escola prisional mesmo diante de ampla previsão legal, não foi implantada conforme previsto e idealizado, nem poderia sê-lo! Como inúmeros exemplos de ações públicas houve descaso e negligência, além dos conhecidos subterfúgios idealistas e ideológicos. Na verdade, a implantação daquilo que está previsto na legislação e em tudo que se diz sobre a educação, neste atual sistema, nunca se tornaria realidade, pois há limitações estruturais impelindo qualquer mudança. Resta somente discursos e políticas públicas repletas de entusiasmos, mas vazias de concretude. O problema penitenciário e escolar tende a recrudescer diante destes discursos vagos frutos desta sociedade de classes, por definição, desigual.

A previsão da escolarização em prisões estaduais existe desde o desmembramento do Estado do Mato Grosso²³ juntamente com os primórdios da institucionalização das prisões estaduais do antigo Departamento do Sistema Penitenciário (DSP)²⁴. A escola prisional ganhou relevo com a criação da Agência Estadual de Administração Penitenciária (AGEPEN/MS), em 2000. A gênese da institucionalização escolar nos presídios estaduais foi marcada pelo Decreto-Lei, publicado no Diário Oficial nº. 33, de 14 de fevereiro de 1979, que estabelece novas resoluções sobre o tratamento penitenciário despendido pelo Estado aos indivíduos reclusos em estabelecimentos prisionais do Estado. A educação foi introduzida conjuntamente à assistência material, o trabalho e o disciplinamento como ferramenta para ressocializar sujeitos. De acordo com o Decreto-Lei em seus art. 30 e 31:

²³ Em 11 de outubro de 1977, Mato Grosso do Sul foi desmembrado do Estado do Mato Grosso, transformando-se em Estado no 1.º de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador, o engenheiro gaúcho Harry Amorim Costa.

²⁴ A lei Complementar nº 2, de 1º de janeiro de 1979, criou o Departamento do Sistema Penitenciário (DSP) e no ano de 2000, com a reorganização das Secretarias e Fundações do Estado, o DSP passou a se chamar Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN), instituída pela Lei nº 2.152, de 26 de outubro de 2000. As Recomendações Básicas para uma Programação Penitenciária, editadas pelo Ministério da Justiça, sob o enunciado “Organização do sistema”, dispõe que em todos os Estados o sistema penitenciário deve ser dirigido por um órgão central, da administração direta. (ARAÚJO, 2006).

O tratamento penitenciário terá como objetivo a preparação do preso para a futura vida livre na sociedade e terá como orientação básica o reconhecimento de que ele é uma pessoa sujeito de direitos, deveres e responsabilidades, e não mero objeto do tratamento. Art. 31 - Fazem parte inseparável do tratamento penitenciário: I – a assistência; II - a educação; III - o trabalho; IV - a disciplina (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Segundo o Decreto-Lei, no art. 51 que a escolarização ofertada aos internos terá ênfase na alfabetização e, se possível, oferecer uma educação que contribua para a formação do sujeito, tanto de orientação cultural quanto de capacitação profissional. Neste sentido, reforçam os Art. 52, 53 e 54 do Decreto-Lei:

Art. 52 - Será obrigatório o ensino escolar para o analfabeto.

Art. 53 - Sempre que possível, serão instituídos cursos de formação artística, com o objetivo de estimular as potencialidades do preso nessa área.

Art. 54 - A frequência a cursos profissionalizantes, bem como de segundo grau ou superior, em instituição de ensino fora da unidade prisional, será autorizada aos presos que satisfizerem os requisitos exigidos para o trabalho externo, observadas as cautelas previstas no Código Penal, art. 30, 2º (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

2.6 Projeto Político-Pedagógica (PPP) para as escolas prisionais do Mato Grosso do Sul

Após o momento inicial de interesse estatal na escolarização dos presos, passaram 24 anos para a criação de um projeto específico para a escola prisional no estado pela modalidade EJA. A Escola Polo Regina Lúcia Anffe Nunes Betine foi instituída pela Resolução/SED nº 1.714, de 27 de fevereiro de 2004 e está de acordo com a legislação vigente, disposta na Lei nº. 9.394/1996 (LDB). O modelo da escola vinculadora ou escola polo possibilita que o PPP seja único para todo o Estado, abrangendo a totalidade das unidades prisionais atendidas, na tentativa de uniformizá-las.

Inicialmente, com a proposta de uma escolarização específica para prisões, em 2007 a Secretaria Estadual de Educação apresentou o Curso de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas Fundamental e Médio (CEJAs) e o Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul enquanto consolidação de uma política estadual para recuperar indivíduos aprisionados via educação. (TORRES, 2011).

Para adequar à proposta do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2007, o Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul (Deliberação CEE/MS Nº 8572, de 10 de janeiro de 2007). A Escola polo, pela lei, pode ter tantas extensões quantas forem necessárias, as quais devem ser autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação. As turmas foram organizadas da seguinte forma: 05 Fases no Ensino Fundamental, sendo

cada fase com carga horária de 400 horas, distribuídas em 107 dias letivos. E 02 fases no Ensino Médio com carga horária 500 horas, cada fase distribuídas em 134 dias letivos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Em Fevereiro de 2010 o Projeto deixou de ser experimental sendo substituído pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio nas unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul, conforme a Resolução/SED nº 2.326 de 08 de Fevereiro de 2010. Houve pequenas alterações na carga horária. As turmas continuaram a ser organizadas em 05 fases no Ensino Fundamental, mas com carga horária de 675 horas em cada fase, distribuídas em 180 dias letivos e as duas fases no Ensino Médio com carga horária passaram a ter 702 horas distribuídas em 180 dias letivos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Em 2012, o Projeto foi reelaborado mantendo a organização dos horários e número de fases e traz em seu bojo clara alusão às pedagogias do aprender a aprender de matriz escolanovista, pois estabelece a adequação da escolarização às necessidades e à disponibilidade do sujeito preso, já que, segundo o texto, a educação é um direito de todos os cidadãos e este direito deve abarcar a multiplicidade social em sua multiplicidade do real (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Especificamente, o PPP trata o manual como “artefato” mediador entre o conhecimento, o professor e o aluno:

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 14)

Recorre-se à ilusão de que a escola propiciará o desenvolvimento de soluções para problemas cotidianos, convertendo o conhecimento adquirido em instrumento para lidar com questões cotidianas e laborais, sendo, assim, “instrumento de ressocialização” (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Neste sentido:

A escola tem como princípio filosófico propiciar aos alunos uma **educação que possibilite a transformação da realidade**, através de um ensino de qualidade, estimulando a **reflexão sobre a questão dos direitos humanos**, permitindo a construção de uma nova ética e um novo tipo de convivência social, **tornando-os cidadãos conscientes capazes de realizar seus sonhos**, desejos, planos e metas, podendo ingressar numa nova etapa da vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 05, grifo nosso).

O Projeto político-pedagógico traz consigo, portanto, a pretensão de “educar para ressocializar”, visando promover um espaço de conhecimento que ultrapasse os muros prisionais, reinserindo o egresso na sociedade. No que tange ao manual didático e a aquisição de conhecimento, prova-se, mais uma vez, as impraticáveis proposições diante dos limites postos pelo manual. O PPP pretende que a escola seja um espaço que estimule a produção de conhecimento e os questionamentos:

Uma política Pedagógica capaz de superar os limites e os espaços prisionais e promover **um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimentos vínculos, de relações éticas, de questionamentos e participação aos jovens e adultos aprisionados**, (que por um lado traz a memória de vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou, por outro, de expectativa de futuro, onde estão os desejos de começar vida nova, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família). Nessa perspectiva o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul criou o polo Prof^ª. Regina Lúcia A. Nunes Betine, para atender especialmente a população encarcerada do estado. Nesse sentido acreditamos que o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos a esse alunado tem como finalidade não somente escolarizar, mas também e, sobretudo, contribuir para seu desenvolvimento pessoal e inserção social. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 2-3).

A EJA considera que as atividades docentes das escolas prisionais devem se pautar previamente nos objetivos estabelecidos pela Escola Polo Prof^ª. Regina Lúcia A. Nunes Betine. O discurso oficial prevê a promoção da ressocialização dos estudantes presos, ou seja, a metodologia deve contribuir para melhorar as condições de vida dos encarcerados e influenciar positivamente a reinserção social, considerando a realidade dos presídios e do homem preso. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 7). Segundo o Projeto “[...] A escola, para atender as necessidades de nosso alunado, optou por trabalhar tendo como referência teórica a proposta de Paulo Freire”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 20).

As escolas prisionais, segundo o documento em pauta, devem priorizar a figura do aluno, compreendido não como objeto do processo educativo, mas sim como sujeito ativo dele. O respeito à identidade e às experiências sociais e culturais, aspectos constituintes da própria relação educativa, ou seja, os alunos, quando chegam na escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres”. Esses saberes devem ser respeitados pela escola, como ponto de partida para aquisição de outros. A realidade e o contexto do aluno funcionam como ponto de partida no processo educativo:

As propostas de Paulo Freire focalizam nas relações entre aluno e professor, entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e os “saberes construídos pelos seus fazeres”. Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, coloca-se o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em

situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 20, grifo nosso).

Além das referências a Paulo Freire, citam-se outros autores, como Vigotsky e Perrenoud, num evidente ecletismo teórico-metodológico, assim:

Acreditamos que o processo ensino-aprendizagem se dá na interação entre professor e aluno, aluno e aluno e destes com o mundo. **Compartilhamos com a ideia do psicólogo russo L. Vigotsky** de que entre ensino e aprendizagem existe um intercâmbio ativo e recíproco e que o ensino impulsiona a aprendizagem.

[...]

Concordamos com o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2001) quando coloca que ‘O ensino é um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, suas atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que pretende instruir, exercer uma influência’. Para que se possam mudar atitudes, é necessário que o conhecimento seja significativo. Conhecer significativamente implica em apropriar-se daquilo que é ‘abstrato’ (uma informação, um conceito, um processo, um fato, um fenômeno, uma fórmula, etc.) de forma concreta. Envolve a possibilidade de compreender, de visualizar as relações com elementos da vida cotidiana. Entendemos que para que haja uma aprendizagem significativa, o conhecimento precisa ser significativo. E, **é tarefa do professor realizar esta mediação: buscar elementos para contextualizar o conhecimento.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, pp. 26 – 27, grifo nosso).

O PPP pretende desenvolver capacidades de aprender, de compreensão do ambiente social, de aprendizagem e aquisição de conhecimento, entre outras metas. Mas coloca tais objetivos de forma vaga e imprecisa:

Nesta perspectiva, o objetivo deste Projeto deverá ser a formação básica do educando, mediante o **desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como meios necessários o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **a compreensão do ambiente natural e social**, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade; o **desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a **aquisição de conhecimentos**, habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento do vínculo da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 05, grifo nosso)

A base teórica construtivista pode ser observada na afirmação de que o processo educativo “[...] não se caracteriza pelo recebimento, por parte do aluno, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela **reflexão sobre os conhecimentos que circulam** e que estão em constante transformação [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.20, grifo nosso)

E neste outro trecho, pode-se também apreender o idealismo da base teórica adotada pela escola prisional:

O aluno irá compreender que os conhecimentos que vai construir na escola têm relação com os já construídos em sua vida cotidiana e como é útil e interessante relacioná-los e ampliá-los. Essa **educação transformadora** deve ser essencialmente problematizadora, pressupondo criatividade e **reflexão sobre a realidade**, de modo a assumir o **compromisso com sua mudança.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21, grifo nosso)

Este posicionamento permite a afirmação de que os referenciais teóricos presentes no Projeto estão vinculados diretamente às teorias de matriz escolanovista, naquilo que Duarte (2008) cunhou de “Sociedade das Ilusões²⁵” numa crítica às chamadas Pedagogias do Aprender a Aprender e à “sociedade do conhecimento”, que, num plano global e em última instância, seriam criadas e estariam à disposição do capital para a manutenção do *status quo*, na medida em que criam conceitos ilusórios de superação das contradições socioeconômicas capitalistas. Segundo Duarte:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo. (DUARTE, 2008, p. 14)

Segundo o Projeto, a aprendizagem deve reforçar as possibilidades e não ressaltar as dificuldades dos alunos. Pelo Projeto, os professores devem abandonar o ensino “transmissivo” para desenvolver uma “pedagogia ativa”, dialógica, interativa, conexional, ou seja, sua base assenta-se no escolanovismo cuja premissa maior é a de que a educação centra-se na experiência ativa do aluno. Segundo o Projeto:

A metodologia deve contribuir para melhorar as condições de vida dos encarcerados e influenciar positivamente a reinserção social [...] A sala de aula é o lugar onde a aprendizagem acontece e de acordo com a disponibilidade de espaço físico e demanda de cada Unidade Prisional é que se estabelecerão salas de aula com uma fase ou mais. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.36).

Num outro ponto, o documento descreve o tipo de educação concebida para as escolas prisionais, destacando o processo de reflexão do aluno enquanto meio de apropriação e construção dos conhecimentos humanos permanentemente mutáveis. Afirma-se que todos têm conhecimentos e produzem conhecimentos. Tal afirmação carrega princípios construtivistas, assim:

O processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte do aluno, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem. **A reflexão da ação e busca de respostas aos desafios propostos, constroem conhecimento.** Esse conhecimento nasce da ação e é agindo que ele se confronta com a necessidade de aprender. Como é próprio do ser humano agir no mundo, **todas as pessoas têm conhecimentos e produzem conhecimentos.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 20, grifo nosso).

²⁵ Segundo Duarte (2008) existem cinco ‘ilusões’ principais disseminadas nas ideias de uma ‘sociedade do conhecimento’, são elas: 01) democratização do conhecimento; 02) habilidade de adaptação supera a necessidade de aquisição de conhecimento; 03) conhecimento enquanto construção subjetiva; 04) equalização dos ‘conhecimentos, todos eles tem o mesmo valor; 05) a consciência individual enquanto ferramenta de superação dos problemas sociais.

Neste sentido, o papel do professor nesta “educação transformadora e libertadora” consiste em considerar as estratégias pessoais, explicitá-las e compará-las com outros conhecimentos construídos pelas civilizações, ou seja, o aluno irá compreender que os conhecimentos a serem construídos na escola têm relação com aqueles já construídos em sua vida cotidiana, podendo ser útil e interessante relacioná-los e ampliá-los. O texto só não explicitou de que forma tais pretensões poderiam ser aplicadas num mundo real, contraditório e, por definição, desigual. Além disso, não definiu o que é conhecimento, pois, de acordo com o texto todas as pessoas têm, mas se todo mundo tem, qual é a razão da escola?

Pelo texto, caberia ao professor concentrar sob sua tutela a definição dos conteúdos apresentados aos alunos, como se ele tivesse, na realidade, autonomia e conhecimento e que não existisse uma força dominadora impelindo seu trabalho, como se não existisse um verdadeiro “império do manual didático”. Segundo o texto, cabe ao professor:

Definir objetivos, conteúdos, formas de pesquisa de temas novos. Traçar cenários, passar as informações iniciais necessárias para situar-nos diante de um novo assunto ou questão a ser pesquisada. E a adaptação a ritmos diferentes dos alunos. Com estratégias metodológicas diferenciadas, motivando a participação dos alunos em aulas dinâmicas e interativas, colaborando para tirá-los do ócio e possíveis estados depressivos que fazem com que se evadam das salas de aula. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 29, grifo nosso).

A suposta educação transformadora toma espaço preponderante no PPP, podem-se citar exaustivamente outros exemplos de idealismos, como por exemplo, a incorporação de uma pretensa visão “dialética” como processo transformador da realidade dos alunos, sendo capazes de passar do senso comum à consciência crítica:

Nesta visão dialética, ‘a educação para libertação se constitui como ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer’. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário o aluno parar de apenas escutar e obedecer é preciso rejeitar a ‘hospedagem do opressor dentro de si’, que faz com que se considere ignorante e incapaz. Pensar que os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer seus êxitos e dificuldades e deixar de crer que transmissão de conhecimento é somente de responsabilidade do professor. Acreditar que todos os alunos, ou a maioria deles, são capazes de realizar aprendizagens significativas e mudar a ideia de que em toda classe sempre há percentuais de alunos fortes, fracos e médios. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21).

Este posicionamento é um suposto alinhamento à pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, no sentido de “concepção dialética da educação”, mas o posicionamento teórico deste autor destoa daquele proposto pelo Projeto, ou seja, apropriam-se tão só os termos e conceitos e não a essência teórico-metodológica.

Segundo Saviani (2012), a educação é o processo de formação humana, constituindo em cada indivíduo a universalidade do gênero humano, ou seja, é um processo de movimento contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Nesta linha de pensamento, os alunos são indivíduos concretos e seus interesses dizem respeito às condições em que se encontram cuja determinação é alheia as suas escolhas, ou seja, estes alunos sintetizam relações sociais que não escolheram, desta forma, os alunos não podem direcionar suas vidas tão-só por suas escolhas.

Para Saviani (2012) o aluno (concreto) deve se apropriar dos conhecimentos sistematizados, pois assim, apropriar-se-á do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A apropriação dos conhecimentos sistematizados culmina na mudança qualitativa do aluno, naquilo que Saviani intitulou de categoria “catarse²⁶” inspirado pelo pensamento de Gramsci e Marx.

De acordo com o posicionamento teórico do PPP, a educação prisional é compreendida como política social, cujo compromisso fundamental é a garantia dos direitos do cidadão, pelo fornecimento dos conhecimentos indispensáveis para o retorno do preso à sociedade. Os processos educacionais desenvolvidos nas prisões precisam rever comportamentos, valores e atitudes que colaborem com a preparação do preso na sua saída do presídio. Esse tempo deve ser de aprendizado, de experiências bem-sucedidas, de (re)construção da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos, tendo como objetivo sua reinserção, assim:

Diante dos vários problemas da sociedade contemporânea, como: desvalorização profissional, desemprego, violência, modificações das relações familiares, etc, tem-se como papel fundamental da educação prisional, o de fornecer o conhecimento, para que as pessoas possam ter possibilidades e autonomia de retorno ao convívio social, continuando assim, a uma vida normal, após o cumprimento de sua pena. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21).

O Projeto segue com idealismos e discursos vagos, segundo ele, a escola deve pautar-se no combate de todas as formas de exclusão social e comportamentos negativos, entendendo o aluno como ser integral, ou seja, a escola deve ter autonomia para “refletir”, indicar e atuar no caminho da qualidade da educação, com estratégia compartilhada entre os professores para fomentar a aprendizagem dos alunos, assim:

²⁶ Segundo Saviani (2012) catarse é o momento culminante do processo educativo, quando o aluno ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Este conceito se alinha ao de Gramsci, concebido como elaboração superior de estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Para Saviani (2008) a educação é entendida como mediação no interior das práticas sociais e o processo pedagógico é constituído por cinco passos elementares: 01) prática social; 02) problematização; 03) instrumentalização; 04) catarse e 05) prática social.

Numa visão ampla de qualidade educativa, consideramos os seguintes indicadores: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e escrita; gestão escolar democrática; formação de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola. [...]

Qualidade é um conceito dialético, que deve ser construído e reconstruído continuamente. Dada às especificidades no tempo e espaço de cada realidade social, refletindo sobre interesses coletivos e suas necessidades em determinado contexto e conjuntura social. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 22).

Pelo PPP, a organização curricular segue as diretrizes nacionais referentes à EJA e pretende abarcar a diversidade enquanto ferramenta para desenvolver o currículo ao sujeito preso. O currículo sugerido afirma que as transformações mundiais requerem indivíduos que compreendam o mundo de maneira objetiva, assim “[...] para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 4).

O currículo da escola prisional segue as orientações e diretrizes nacionais para a EJA, assim:

[...] detemo-nos na organização curricular proposta pela Lei nº 9394/96, normatizada por meio da RES/CNE/CEB nº 02, RES/CNE/CNB nº 03/98, RES/CNE/CEB Nº 01/2000, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e das demais legislações pertinentes a Educação de Jovens e Adultos, onde obrigatoriamente, teremos uma Base Nacional Comum e uma parte Diversificada, para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[...] O currículo dos Cursos será constituído pelos componentes curriculares e áreas de conhecimentos da base nacional comum previstos na LDB – Lei 9394/96 – e organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação – CNE. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 6).

O PPP prevê que o currículo deve seguir as especificidades do aluno jovem e adulto:

O Curso de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, serão constituídos de uma especificidade curricular, que considere as **características próprias dos jovens e adultos presos**, assim como suas condições de vida e suas motivações para acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23, grifo nosso)

Além disso, o Projeto prevê três funções pretendidas pelas escolas prisionais em consonância aos objetivos da EJA: equidade, reparação e equalização, assim:

Respeitando a faixa etária dos alunos jovens e adultos, o projeto propõe um modelo pedagógico que assegure *equidade* (distribuição específica dos componentes curriculares propiciando um patamar igualitário de formação capaz de restabelecer a igualdade de oportunidades), mas que também, ressaltem as diferenças (reconhecendo a capacidade de crescimento própria dos alunos, por meio da valorização da experiência e de seus conhecimentos e valores). Essa modalidade de ensino deve desempenhar três funções: **Função reparadora** relacionada à igualdade de oportunidade que efetivamente possibilite ao aluno conquistar uma escolaridade, restaurando um direito, mas, sobretudo elevando à igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acessar os valores

culturais de seu tempo; *Função equalizadora* relacionada à igualdade de oportunidades para que mais facilmente possa o aluno inserir-se no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação; *Função qualificadora* relacionada à educação permanente e dessa forma atualizando e potencializando o aluno para acompanhar a evolução e transformações ocorridas no decorrer do tempo. Essas funções serão alcançadas com a apresentação de conteúdos curriculares e sua assimilação e principalmente com a adequação ao desenvolvimento das habilidades analíticas, práticas, afetivas e criativas dos alunos através das quais esses conteúdos deixam de figurar como uma informação que possa se dominar, mas transformar-se em um conhecimento que possa ser usado em quadros escolares e não escolares. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, P. 05, grifo nosso).

O Projeto incorpora o conceito de formação integral do aluno, partindo de um conhecimento do “senso comum” para uma “consciência científica”, todavia não explicitou como isso poderia se realizar frente aos limites impostos pelo manual. Segundo o Projeto:

O Ensino de Jovens e Adultos está voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo, numa visão de educação que parte do senso comum à consciência científica, comprometendo-se com o processo de construção do conhecimento, respeitando o ser humano com suas diferenças, limitações, possibilidades individuais e sociais. Aprender é um ato interativo que requer tanto a reconstrução de novos conhecimentos como a de formas de pensar e de tomar decisões. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, P. 06).

Torres (2011), ao analisar a escolarização nos presídios sul-mato-grossenses, deduziu que ela possui o objetivo de amenizar a percepção negativa dos internos do ambiente prisional. Para a autora, mesmo diante da realidade precária, com salas de aula multisseriadas agrupadas por fases, alunos de diferentes fases ocupando o mesmo espaço físico, ainda assim, sobressai o discurso irreal de promoção de aprendizagem que reforce as possibilidades e não as dificuldades dos alunos, por meio de uma estratégia que rompa com o ensino transmissivo e desenvolva uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, coloca-se como o grande desafio metodológico do Projeto de escolarização para prisões.

Segundo o Projeto, as escolas prisionais estaduais pautar-se-ão por três valores, sendo eles: *ético*, no sentido de trabalhar com senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as ações; *excelência*, ou seja, buscar incessantemente a qualidade em tudo que se faz na escola e *participação*, no sentido de trabalhar em equipe, com senso de compromisso e solidariedade, em busca da competência. (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Em relação ao currículo, o Projeto prevê que a EJA, disponível nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, será constituída de especificidade curricular, que releve as características próprias dos jovens e adultos presos, assim como suas condições de vida e suas motivações para “[...] acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23).

Diante do contexto social atual, caracterizado pelo dinamismo, é necessária uma compreensão dos mecanismos sociais para transformação do sujeito. Esse é o contexto em que se definem as capacidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, que segundo o Projeto é “[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23).

Pelo discurso do PPP, devido às circunstâncias, a percepção do preso sobre a pátria é geralmente negativa, existe o desconhecimento sobre o Brasil, nas mais diversas dimensões. Daí a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os cursos de adultos são inseridos, mas também estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo. Neste ponto, será que o manual didático utilizado nas escolas prisionais fornecem os subsídios necessários para a compreensão básica de cidadania, de História, do patrimônio cultural da humanidade, etc., diante dos seus limites estruturais? Segundo o PPP, deve-se:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23).

Outro item previsto no Projeto se refere à exclusão e discriminação dos presidiários de uma forma geral. Segundo o Projeto, as vivências de determinadas experiências levam o preso a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Esta afirmação está diretamente ligada à chamada “sociedade do conhecimento” criticada por Duarte (2008), cuja característica é a valorização das várias culturas, sem distinção qualitativa ou hierárquica, como se as questões culturais não estivessem vinculadas aos determinantes socioeconômicos monopolizados e direcionados pelas classes dominantes, posto que, segundo Marx e Engels (2012), o desenvolvimento da vida material condiciona o desenvolvimento da vida sociocultural.

Nesta postura alienada, a escola deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e reconstruir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro, assim, deve-se: “[...] Percebe-se integrante, dependente e agente transformador do

ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 23).

Outro item previsto no Projeto diz respeito às questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida, tanto no plano individual como no plano coletivo, sendo indispensável a promoção do desenvolvimento da capacidade de conhecer o próprio corpo e dele cuidar, como também de conhecer direitos e opções que possam garantir a qualidade de vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Tornou-se comum a afirmação de que a grande maioria dos alunos adultos desenvolveu uma cultura basicamente fundamentada na linguagem oral. Desse modo, a escola deve dispor de atividades em que as múltiplas formas de linguagem – como a musical, a plástica, a corporal, dentre outras – possam ser construídas, assim, deve-se:

Utilizar as diferentes linguagens – verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contexto público e privado, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Outra necessidade básica das escolas prisionais é ensinar aos alunos o uso dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação, e permitir-lhes conhecer diferentes fontes de interação (televisão, vídeo, jornais, revistas e computadores), requisitos de inserção social para todas as pessoas e, segundo o PPP, para os alunos presos, assim, deve “[...] Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24). Ou ainda:

Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 28).

Diante de tantos objetivos propostos no Projeto Político- Pedagógico, retoma-se o pensamento de Paulo Freire, no sentido de que o aluno adulto deve chegar a descobrir-se a si mesmo como um “fazedor de seu próprio mundo” cultural e social, em um esforço de transformar a natureza e a sociedade e descobrir suas competências latentes:

Vale a pena descobrir as competências dos alunos que temos em cada classe, que contribuições podem dar ao curso de Educação de Jovens e Adultos, vamos construindo caminhos de aprendizagem em cada fase, estando atentos - professor e alunos - para avançar da forma mais rica possível em cada momento. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 28).

Como se o descobrir das competências fosse possível perante o manual didático e perante a própria organização do trabalho didático, dado as limitações existentes!

O aluno preso deve possuir as ferramentas para compreender a realidade em que se insere, para desenvolver a capacidade de análise crítica de sua situação, estabelecendo comparações e relações com outras situações, para incentivá-lo a ter uma ação mais assertiva destinada a “transformar a realidade” atual e adquirir consciência da própria dignidade. Ao final, pretende-se que o aluno participe politicamente, transforme-se. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 25).

A efetivação do tipo de educação proposta para os presídios do estado está vinculada diretamente com a proposta pedagógica do educador Paulo Freire para uma educação libertadora, conscientizadora e emancipadora. Neste sentido, exemplifica-se com as seguintes proposições:

- 1) Propor atividades que ora envolvam todos os alunos da sala (como debates e seminários que também podem ser apresentados para outras salas de aula) e ora sejam envolvidos somente os grupos de cada fase e ou ainda atividades individuais personalizadas que estimulem a aprendizagem autônoma;
- 2) priorizar a compreensão e não a memorização; organizar pequenos grupos com as carteiras juntas como mesas de trabalho, ou em duplas ou individualmente ou com o professor; considerar os conhecimentos prévios e os pontos de vista dos alunos;
- 3) desenvolver atividades de resolução de problemas apresentados no cotidiano propostos tanto pelo professor quanto pelo aluno;
- [...]
- 6) observar, registrar, orientar e avaliar permanentemente os processos com os alunos, na qual corrige erros, enfatiza pontos positivos e oferece realimentação imediata, baseando-se nas competências e habilidades estabelecidas no planejamento. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, pp. 20-21).

As ações das pedagogias do aprender a aprender estão claras no documento, a organização curricular propõe uma inversão da lógica curricular tradicional, com intervenções junto aos jovens e adultos que promovam as habilidades e competências já existentes nos sujeitos e/ou que almejem alcançá-las – as quais sejam indicadores para a formulação de uma proposta pedagógica coerente aos sujeitos presos.

Porém, o método adotado não é coerente teoricamente pois é eclético, fica no lugar comum e repleto de chavões, lançando a falsa ideia que existe uma forma infalível, e possível, intermediada pela proposta pedagógica para resgatar esses alunos dos infortúnios ocorridos no passado ou prováveis no futuro.

Portanto, também o currículo para a EJA guia-se pelos elementos idealizados previstos no currículo nacional, isto é, a fundamentação e as disciplinas estão em consonância às estabelecidas nacionalmente e previstas pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e constituídas a partir das diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação.

Diante do exposto, verifica-se que a proposta curricular das prisões é análoga ao currículo formal, o espaço singular pouco é considerado frente ao monopólio

universalizante do manual didático. Os componentes curriculares da EJA formal e a EJA prisional oferecem basicamente as mesmas disciplinas para a etapa do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

Segundo Torres (2011), o diferencial entre o currículo formal da EJA e aquele ofertado nos presídios relaciona-se à carga horária e à quantidade de fases. A escolarização prisional, por intermédio do currículo formal, tem carga horária de 2.160 horas, com semana letiva de cinco dias na semana e quatro aulas diárias, com duração de 45 minutos. A constância de cada fase é de 180 dias distribuídos em quatro módulos. Os alunos concluem o curso em 720 dias.

O aligeiramento na execução dos módulos e dos conteúdos sinaliza forte indício de aviltamento do aprendizado. Todavia, parece importar tão somente o cumprimento formal e não real da legislação vigente, com adaptações visíveis às diretrizes e normas da EJA, agregando o discurso ressocializador. A redução na carga horária se justifica pelo caráter de flexibilização e de adaptabilidade da EJA, relacionada com a educação de pessoas com necessidades especiais. Após a análise curricular, Torres (2011, p. 66) conclui:

A EJA para unidades prisionais apresenta um acentuado aligeiramento, tanto em relação à carga horária quanto à quantidade de dias para cada fase. Mesmo com uma fase a mais no currículo, conclui a ementa com 73 dias de antecipação, ou seja, mais de dois meses antes do período tradicionalmente proposto.

Novamente, o documento oficial explicita suas contradições ao afirmar que o aluno deve apreender a realidade pela totalidade:

A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer **compreensão do processo na sua totalidade**, e o seu fazer não será segmentado, parcializado, desvinculado do contexto. A competência profissional do professor será desenvolvida no decorrer de suas atividades, com espaços para o estudo e reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21, grifo nosso).

Mas pesa sobre ele o ecletismo presente nas concepções da pedagogia do aprender a fazer de cunho eminentemente escolanovista e construtivista. Para Duarte (2008), as pedagogias do aprender a aprender, tanto da vertente escolanovista, quanto da vertente construtivista constituem aquilo que é chamado de *sociedade do conhecimento*, que para o autor, é uma reprodução ideológica do capitalismo, legitimadora da fragmentação e precarização do trabalho educativo, com a finalidade de criar uma ilusão de mudanças pós-modernas conclamadas atualmente, ocultando os mecanismos do capital em se perpetuar hegemonicamente. A pedagogia histórico-crítica explicita suas críticas ao escolanovismo,

pois, em nome da democracia e do respeito às diferenças individuais, acabou por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.

Resumindo, segundo os autores citados neste capítulo, sobretudo Torres (2011), o retrato real da escola prisional é aquele caracterizado como espaço disciplinador que tolhe as tentativas de uma escola transformadora e formadora da cidadania e da emancipação. Entretanto, esqueceram eles de pontuar que a escola, na sua totalidade, passa pelos empecilhos e pelos limites dados pelo capitalismo, ou seja, não se trata tão só de relação “poder-saber”, ou de simples “discurso”, o problema educacional no presídio está para além dos muros prisionais e para além da estrutura perversa do espaço prisional, antes ele é reflexo dos determinantes exteriores, pois é trespassado em todas suas singularidades, pelos interesses ideológicos e econômicos do capital. Os métodos adotados por estes autores, mesmo diante da sincera busca por resposta, são limitados pela visão fragmentada da realidade, não conseguem romper com a dicotomia resultante do metabolismo social do capital.

Esta afirmativa realça o ecletismo metodológico adotado pelos autores citados e presente na Proposta Político-Pedagógica que, sobremaneira, referencia Paulo Freire, na busca pela “solução” da “questão penitenciária”. Ainda que se compreendessem os problemas relacionados à escola prisional, não vislumbrariam a superação desta realidade, posto que, apreendem-na parcialmente. A postura adotada nesta pesquisa busca, pela categoria totalidade, o elemento metodológico indispensável para a apreensão da realidade da sociedade capitalista.

Diante do exposto, uma reforma ou uma mudança significativa na escola prisional, mesmo que se rompesse com a lógica disciplinadora e repressora daquele ambiente, estaria fadada ao fracasso ou na repetição daquilo que ocorre fora dos muros, pois a essência da escola, na sua forma capitalista, permaneceria incrustada, indelével e, em última instância, definidora do tipo e da forma de escola oferecida ao sujeito social. Ou se rompe radicalmente e transcende-se a forma capitalista, ou toda retificação, reforma ou mudanças será pleonástica. E ao final, resta a conclusão de que a proposta da escola prisional pautada numa educação democrática, libertadora e transformadora seja um projeto improvável, por mais que se que idealize novas formas e métodos.

Ademais, a metodologia prevista no Projeto Político Pedagógico vincula-se aos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, centrada na “pedagogia libertadora” com premência na valorização da realidade social dos alunos e dos conhecimentos prévios

trazidos por eles, numa clara referência às pedagogias do “aprender a aprender” de cunho supostamente “construtivistas”.

A análise dos dispositivos de controle e disciplina apontados por Torres (2011) alinha-se com o pensamento de Foucault, ressaltando sobremaneira os acontecimentos do singular, ou seja, da institucionalização penal como responsável pela perpetuação do discurso ressocializador e do papel coadjuvante da escola neste processo, entretanto, olhar para o singular não desvela os mecanismos subjacente de controle ideológico cujo domínio está para além do singular, operando em todo bloco histórico, ou seja, em todas as instâncias sociais e pessoais. Olhar tão só para a instituição é uma forma míope de apreender o mundo no qual a instituição está se imersa.

No próximo capítulo, será discutido de que forma essas questões se materializam no instrumento de trabalho do professor.

3 O MANUAL DA COLEÇÃO *VIVER, APRENDER*

Neste último capítulo o manual didático será posto em análise. Após demonstrar a relação entre a concepção marxista de trabalho e o trabalho didático e após descrever as inúmeras normas e legislações que tratam da escolarização prisional, foram lançadas as bases teórico-metodológicas para a compreensão e análise do objeto de pesquisa.

Primeiramente, será apresentado o manual em seus aspectos gerais e posteriormente, será apresentada a temática *cultura periférica*. O capítulo conta ainda com breve apanhado sobre a apresentação da História no manual.

3.1 O manual prisional

O instrumento didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA) utilizado nos presídios do Estado do Mato Grosso do Sul são os manuais didáticos da coleção indicada pelo Ministério da Educação (MEC) *Viver, Aprender*, válidos para o triênio 2011/2013. As escolas prisionais estaduais estão sob a responsabilidade e centralizadas na Escola Polo Prof.^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, criada pelo Decreto-Lei nº 11.514/03, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e situada na capital Campo Grande (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

A escolha do manual da Coleção *Viver, Aprender*, segundo o PPP, foi feita pela equipe pedagógica em conjunto com os professores. O documento não menciona qual ou quais os critérios da escolha, nem os motivos da escolha:

A escolha do livro didático é feita pelos professores em conjunto com a equipe pedagógica na época que o Plano Nacional do Livro Didático disponibiliza a escolha no site do MEC, estamos utilizando atualmente a coleção ‘Viver e Aprender’ da Editora Global no Ensino Fundamental, no Ensino Médio utilizamos os livros do PNLEM. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.15)

O manual empregado na escola do presídio, coleção *Viver, Aprender* pretende estabelecer relações entre os conteúdos e habilidades considerando os eixos formadores científico-cultural, político-econômico e tecnológico que certamente esses estudantes adultos já trazem em sua bagagem, numa clara referência à pedagogia freireana. A ideia é romper as tradicionais fronteiras entre as áreas do conhecimento, sem perder as especificidades dos conteúdos de cada uma delas, bem como superar currículos preconcebidos e adaptados que não exercem mediações no ensino regular para a EJA.

Pelo Projeto Político-Pedagógica da Escola Polo Regina Anffe Nunes Betine pretende-se “[...] superar os limites dos espaços prisionais e promover um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas [...]” visando a “[...] formação integral do homem” com práticas educativas nos presídios

enquanto “[...] ferramentas que contribuem para a formação do indivíduo na medida em que age como elemento de mediação [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, P. 04).

Enquanto que no primeiro segmento do Ensino Fundamental a divisão disciplinar cedeu lugar para a organização por eixos e temas, no segundo segmento (Fundamental II), objeto desta pesquisa, a disposição e a estrutura dos conteúdos estão organizados por Unidades disciplinares, subdivididas em capítulos, mas orientados por temas nem sempre correlacionados. Para todos os volumes deste segmento (04 volumes), há 06 Unidades disciplinares por livro, divididas em: Unidade 1- *Língua Portuguesa*; Unidade 2- *Língua Inglesa*; Unidade 3- *Arte e Literatura*; Unidade 4- *Matemática*; Unidade 5- *Ciências Humanas: História e geografia* e Unidade 6- *Ciências Naturais*. Tais Unidades estão subdivididas em 18 Capítulos no total, em cada volume.

QUADRO 01

Coleção <i>Viver, Aprender</i> Volumes I, II, III e IV	Unidade 1	Língua Portuguesa
	Unidade 2	Língua Inglesa
	Unidade 3	Arte e Literatura
	Unidade 4	Matemática
	Unidade 5	Ciências Humanas (História e Geografia)
	Unidade 6	Ciências Naturais

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009

Segundo os autores da coleção *Viver, Aprender* (2009), os eixos temáticos e módulos foram elaborados baseados em temas significativos para os estudantes jovens e adultos, diante de seu peculiar universo pessoal, social e cultural, articulados com conhecimentos de diversas áreas, baseados em situações de aprendizagem em que todas estas áreas focalizam diferentes aspectos dos objetos de ensino, a partir de seu olhar específico sobre o mundo. (AGUIAR, *et al.*, 2009).

Diante desta apresentação dos objetivos e metas estipuladas pelas diretrizes curriculares da EJA e pelo Projeto Político Pedagógico da escola, resta a questão: será possível, mediante as afirmações acima expostas sobre os manuais didáticos, formar cidadãos críticos e, no caso dos presos, aptos para transformação pessoal e social adotando o manual didático enquanto fonte de conhecimento?

3.2 A organização estrutural da coleção *Viver, Aprender*

A Coleção *Viver, Aprender* é uma publicação da Editora Global e se insere na política pública de escolarização de jovens e adultos. Ela se tornou manual didático oficial para EJA em 1998, quando o Ministério da Educação (MEC) comprou os direitos autorais da Ação Educativa, segundo o *site* oficial da instituição, a Organização Ação Educativa é uma “[...] associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. **Sua missão é promover direitos educativo, culturais** e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p., grifo nosso)

As ações da instituição iniciam-se no ano de 1974, com a fundação do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), organização que atuava junto a movimentos populares e pastorais. Ao longo da década de 1980, a CEDI desenvolveu projeto de alfabetização junto ao sindicato de seringueiros liderado por Chico Mendes, ícone das lutas por justiça social e ambiental no mundo. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014)

Em 2003, a Ação Educativa se consolidou enquanto instituição voltada para a EJA:

A partir de 2003, com a Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação sob os cuidados de Sérgio Haddad, a perspectiva de direitos e, em especial, a incorporação da educação como um direito humano se aprofundou dentro da organização. É nesse momento que a Ação Educativa consolida publicamente um trabalho que desenvolvia desde a sua origem com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e expande as ações voltadas à juventude. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p.)

O material didático foi distribuído de forma maciça para o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), cuja meta era reduzir, em dois anos, os índices de analfabetismo dos municípios participantes. O material didático também foi disponibilizado para os Municípios e Estados, através de disquetes gravados que poderiam ser abertos e impressos em gráficas. (OLIVEIRA, 2010)

A partir de 2009, o Ministério da Educação anunciou a institucionalização do Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, considerado o ponto de partida para a definição de uma política do livro didático, com a institucionalização do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD para EJA (Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009). (OLIVEIRA, 2010).

Segundo o site, em 2012, a coleção foi entregue a 501.440 pessoas que cursam o primeiro ou o segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando cerca de 1,3 milhão de livros distribuídos pelo

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014, n.p.)

Especificamente sobre a disciplina de História e a temática escolhida, os manuais, seguindo a ideia de interdisciplinaridade, trazem História e Geografia juntas sob o nome *Ciências Humanas*, ou seja, os textos analisados incorporam fragmentos de conteúdos de ambas as disciplinas, na tentativa de realizar os objetivos interdisciplinares. Todavia, ao analisar os manuais, percebe-se que os conteúdos historiográficos prevalecem sobre os de Geografia e dentre os conteúdos de História, sobressaem àqueles relacionados à História do Brasil e os de atualidades. Abaixo descritas, estão as divisões do manual (Fundamental II).

No primeiro volume, intitulado *Contexto de Vida e Trabalho*, o conteúdo de História (Ciências Humanas) está subdividido em quatro capítulos, sendo eles: capítulo 01 – Quem são os brasileiros; capítulo 02- Brasil antes e depois de Cabral; capítulo 03 - Espaço geográfico e vida humana; capítulo 04 – O campo e a cidade.

No segundo volume, intitulado *Por uma Vida Melhor*, o conteúdo está subdividido em quatro capítulos, sendo eles: capítulo 01 – Trabalho livre e escravo no Brasil; capítulo 02 – A gestação do Brasil contemporâneo; capítulo 03 – Mundo em desenvolvimento; capítulo 04 – Brasil: território, economia e sociedade.

No terceiro volume, intitulado *Mundo em Construção*, o conteúdo está subdividido em quatro capítulos, sendo eles: capítulo 01 – Um Brasil cada vez mais urbano e ainda rural; capítulo 02 – Movimentos sociais no Brasil; capítulo 03 – Energia, natureza e sociedade; capítulo 04 – Um mundo de Estados nacionais.

No quarto volume, intitulado *Identidade*, o conteúdo está subdividido em quatro capítulos, sendo eles: capítulo 01 – Ditadura e democracia no Brasil; capítulo 02 – Visões do Brasil Contemporâneo; capítulo 03 – Sociedade e natureza no mundo atual; capítulo 04 – Globalização, território e redes geográficas.

QUADRO 02

Coleção <i>Viver, Aprender</i> (Fundamental II)	
Livro I	Capítulo 01 – Quem são os brasileiros
<i>Contexto de Vida e Trabalho</i>	Capítulo 02 – Brasil antes e depois de Cabral
	Capítulo 03 - Espaço geográfico e vida humana
	Capítulo 04 – O campo e a cidade

<p>Livro II <i>Por uma Vida Melhor</i></p>	<p>Capítulo 01 – Trabalho livre e escravo no Brasil</p> <p>Capítulo 02 – A gestação do Brasil contemporâneo</p> <p>Capítulo 03 – Mundo em desenvolvimento</p> <p>Capítulo 04 – Brasil: território, economia e sociedade</p>
<p>Livro III <i>Mundo em Construção</i></p>	<p>Capítulo 01 – Um Brasil cada vez mais urbano e ainda rural</p> <p>Capítulo 02 – Movimentos sociais no Brasil</p> <p>Capítulo 03 – Energia, natureza e sociedade</p> <p>Capítulo 04 – Um mundo de Estados nacionais</p>
<p>Livro IV <i>Identidade</i></p>	<p>Capítulo 01 – Ditadura e democracia no Brasil</p> <p>Capítulo 02 – Visões do Brasil Contemporâneo</p> <p>Subtítulos: - O século XXI e a urbanização do planeta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urbanização ou “favelização”? - Quem atua na periferia? <p>-Movimentos culturais: a periferia se afirma</p> <p>Capítulo 03 – Sociedade e natureza no mundo atual</p> <p>Capítulo 04 – Globalização, território e redes geográficas.</p>

Fonte: Aguiar, *et.al*, 2009, grifo nosso

As ciências Humanas (História e Geografia) do volume 01 objetivam principalmente apresentar a formação cultural do Brasil, segundo o texto:

Destina-se aos estudantes que estão iniciando o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos e vão aprofundar conhecimentos de matemática, ciências humanas, língua portuguesa e ciências. Nessa série, o estudante iniciará o estudo de língua estrangeira e entrará em contato com textos literários e obras de arte. Dentre os temas e assuntos presentes na série, estão: o uso dos recursos naturais, a vida no campo e na cidade, **a formação cultural do Brasil**, o uso da matemática na vida cotidiana e a exploração de gêneros textuais como a poesia e a crônica. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, grifo nosso)

O volume 02 segue a proposta de apresentar a escravidão no Brasil e os movimentos migratórios:

Assim como todos os volumes da Coleção, adota uma proposta contextualizada, na qual o estudante se depara com muitos problemas do cotidiano que serão tratados a partir da ótica das diferentes áreas de conhecimento. As Ciências vão destacar questões relacionadas à alimentação e nutrição, enquanto a Língua Portuguesa trabalhará com os gêneros textuais carta e texto de divulgação científica. **As Ciências Humanas mergulharão na longa história da**

escravidão no Brasil, além de refletir sobre os muitos movimentos migratórios que aconteceram no Brasil. A matemática explorará os números do dia-a-dia, presentes nos extratos bancários, contracheques, operações de crédito e no comércio. Além disso, vai utilizar os conhecimentos geométricos como uma ferramenta para analisar problemas da vida cotidiana. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.02, grifo nosso)

O volume 03 destaca para as Ciências Humanas os movimentos sociais no Brasil e a formação dos Estados nacionais contemporâneos:

Os diversos assuntos tratados nesse volume permitem que o estudante desenvolva um olhar crítico sobre o mundo que o cerca. Ele vai ter a oportunidade de aprender a realizar uma leitura mais cuidadosa de um jornal e também a desenvolver estratégias para ler e interpretar textos, além de estudar gêneros como reportagem, conto e poema. **Nas ciências humanas serão destacados os movimentos sociais no Brasil e a forma de organização dos estados nacionais no mundo contemporâneo.** Coloca-se em foco também o estudo da matriz energética brasileira e os impactos ambientais provocados por cada uma das fontes de energia. Nas ciências, será possível refletir sobre várias questões relacionadas à saúde e sexualidade. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.03, grifo nosso)

No último volume, intitulado *Identities* (fig.01) os conteúdos destinados às ciências humanas objetivam levar o aluno à reflexão sobre a construção da democracia brasileira e os aspectos culturais das periferias (cultura periférica), mas não articula o tema principal do livro (identidade) com os conteúdos. Afinal, qual a relação entre ditadura e identidade? segundo o texto:

Na etapa final do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, os estudantes são convidados a **refletir sobre o processo de construção da democracia no Brasil contemporâneo e também sobre a especificidade da vida nas periferias das grandes cidades brasileiras.** Destaca-se também o estudo da globalização e as questões ambientais do nosso tempo. Nas ciências, será o momento de discutir sobre o que se denomina de doença e o contexto cultural em que estão inseridas. A matemática vai trabalhar com as finanças, tabelas e gráficos. Na língua portuguesa vamos discutir textos de opinião e também aprender a construí-los, além de estudar o gênero romance. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol. 04, grifo nosso)

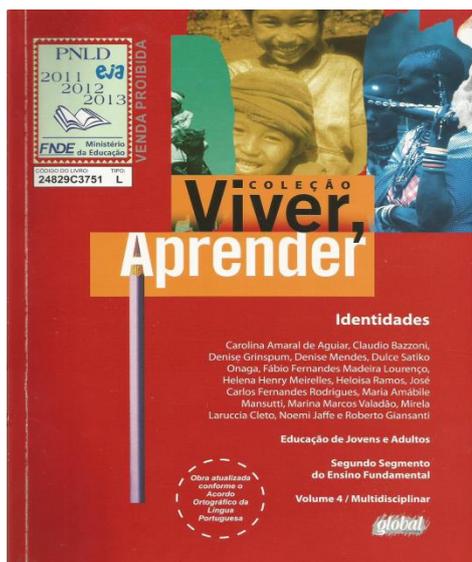


Fig.01
Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.04, capa

Após esta breve introdução dos objetivos contidos nos manuais, evidencia-se a presença em todos eles de conteúdos relacionados à História do Brasil e aos aspectos da diversidade cultural. Os posicionamentos presentes no manual, como o multiculturalismo e o presentismo, vinculam-se ao movimento global de pós-modernidade, notório atualmente.

Segundo Sanfelice (2003) o conceito de pós-modernidade está ligado à concepção que indica a centralidade no conhecimento enquanto força econômica e a suposta superação ou diluição dos “paradigmas” modernos, verificadas na flexibilidade generalizada, na “vitória” neoliberal e no caráter econômico de todas as relações sociais. Todavia, o autor esclarece que a pós-modernidade é um fenômeno do próprio capital, expressão da cultura globalizada e neoliberal concebida para atender às demandas do sistema reprodutivo capitalista, desta forma, pós-modernidade e globalização se imbricam.

Diante deste contexto, a educação, segundo Sanfelice (2003) também se torna um produto comercializável, com ênfase nas privatizações e as finalidades educacionais se reduzem à formação de trabalhadores condizentes com as necessidades do mercado. “A *teoria do capital humano*, economicista, continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total”. (SANFELICE, 2003, p.10-11). Desta forma, “pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica de mercado.” (SANFELICE, 2003, p.11).

Segundo Gramsci (1998) a sociedade vive o dilema entre participar de uma concepção de mundo ou elaborar a própria concepção, ou seja, assentar-se sob o

conformismo a-histórico ou assumir uma postura crítica através da autoconsciência, rompendo com a submissão e subordinação intelectual. Neste ponto, a educação surge como instrumento de socialização da cultura, incluindo aqui o patrimônio humano acumulado historicamente e fruído por poucos. Consequentemente, formar-se-á uma coletividade crítica, apta a transformar a realidade. A conscientização do povo, sua instrução, sua formação integral é o primeiro passo para a superação deste sistema perverso. Por isso a importância dos conteúdos não utilitários.

O discurso falacioso se destaca mais ainda quando os resultados da análise do manual são sobrepostos e confrontados aos objetivos e conceitos presentes no Projeto político-Pedagógico, nas Diretrizes educacionais, nos documentos oficiais de EJA e demais documentos descritos neste trabalho. Como exemplo pode-se citar o fechamento dos objetivos do PPP que propõe que as finalidades da EJA se destinam a jovens e adultos presos “[...] para acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 06). Outro exemplo é a assertiva de que o aluno se torne um fazedor de seu próprio mundo (como se fosse possível!), numa clara referências às pedagogias do aprender a aprender já citadas por Duarte (2008).

3.3 Aspectos gerais dos conteúdos

Na folha de apresentação dos quatro volumes da *Coleção Viver, Aprender* estão explícitos os pressupostos idealizados, alinhados aos discursos oficiais, que norteiam a coletânea e presentes nos conteúdos dos livros, como o princípio de que a educação é peça fundamental para o exercício da cidadania e da plena participação da vida social, para a compreensão da realidade brasileira e mundial, além é claro do objetivo de promover uma escolarização de qualidade ao oferecer ao aluno, que leva para a sala de aula vivências de saberes, acesso aos conhecimentos socialmente significativos. Segundo o manual:

A elaboração da coleção parte do princípio de que a educação, além de um direito, é uma chave importante para o exercício da cidadania e para a plena participação na vida social. Dessa forma, tem a intenção de oferecer livros de qualidade, que **atendam às necessidades específicas de aprendizagem de jovens e adultos** [...] possibilitam uma melhor **compreensão de aspectos da realidade brasileira e mundial** [...] ampliar sua formação acadêmica [...] As abordagens das diferentes áreas de conhecimento orientam-se pelo respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação e pela corresponsabilidade pela vida social [...] Desejamos, assim, que esse material didático seja um meio para que jovens e adultos consigam maior qualificação escolar. Mas, além disso, criamos um material didático com a intenção de oferecer um conhecimento significativo aos estudantes que trazem para a sala de aula muitas vivências pessoais e profissionais. (AGUIAR, *et al.*, 2009, n.p., grifo nosso)

Segundo os propósitos da EJA e das diretrizes educacionais para a escolarização de jovens e adultos, os conteúdos estariam organizados pela interdisciplinaridade, por isso o título das Unidades referentes à História e Geografia se intitula *Ciências Humanas*, sem distinção entre as disciplinas. Todavia, ao analisar o manual, constatou-se que tais disciplinas estão nitidamente delineadas e separadas uma da outra. Há capítulos exclusivamente dedicados à História e outros à Geografia, em alguns, uma disciplina e outra estão presentes no mesmo capítulo, entretanto, separadas em seus conteúdos.

Especificamente, os conteúdos de História estão permeados pela temática cultura e seus desdobramentos, sobretudo das questões da periferia, do trabalho, de gênero e de raça e estão assim dispostos: no primeiro capítulo do vol. 01 há referência à identidade nacional, de caráter genérico e ufanista; o capítulo 02 apresenta o primeiro conteúdo de História e é dedicado exclusivamente à História do Brasil, apresentando questões sobre as populações indígenas pré-cabralinas, sem fazer referência às sociedades mesoamericanas e incaica. Apresenta conteúdo sobre o descobrimento do Brasil, sobre a extração do Pau-Brasil e do início da produção açucareira no nordeste, tudo de forma muito resumida e sintética.

No capítulo 03 e 04, os conteúdos estão direcionados exclusivamente para a disciplina de Geografia. No capítulo 03 abordam-se questões sobre o espaço geográfico, conceitos de relevo, atmosfera, população, etc., o capítulo 04 trata da urbanização e da modernização tecnológica ocorrida no campo e da relação campo-cidade.

O primeiro capítulo do vol.02 é dedicado à cultura afro-brasileira e às causas da luta dos negros, tanto durante a escravidão, quanto pós-abolição e atualidade. Trata sobre o conceito de trabalho livre contraposto ao trabalho escravo e o traz como conteúdo de História do Brasil Colônia. O capítulo 02 é composto de conteúdo exclusivamente de História do Brasil, trata sobre a crise do sistema colonial, com rápida exposição do contexto latino-americano e europeu e dentro deste contexto insere os conteúdos de Independência do Brasil. Logo em seguida inicia os conteúdos sobre o Primeiro Reinado, crise do Primeiro Reinado, Período Regencial, Segundo Reinado, Crise Imperial e Proclamação da República. Tudo resumido e sintetizado em 13 páginas de conteúdos distribuídos entre imagens, boxes explicativos e atividades.

Os capítulos 03 e 04 tratam de conteúdos exclusivos de Geografia. No capítulo 03 é abordada a questão migratória no Brasil, a imigração, a emigração e as migrações internas. Já o capítulo 04 trata sobre questões populacionais, territoriais, sobre produção

agropecuária, industrialização nacional, distribuição de riquezas nacionais, divisão político-administrativa do Brasil e regiões geoeconômicas.

O capítulo 01 do vol.03 possui conteúdos de Geografia e História, mas não de forma interdisciplinar. A primeira parte do capítulo é dedicada à demografia e ocupação territorial nacional. Na segunda parte do capítulo é dedicada à disciplina de História. O manual segue a sequência cronológica do vol.02 e apresenta as características da Primeira República, enfatizando o coronelismo e o movimento tenentista, trata também da política do café-com-leite e da crise da Primeira República. O capítulo 02 abarca inicialmente os movimentos sociais no Brasil para contextualizar os conteúdos de História referentes aos dois momentos de ditadura no Brasil durante o século XX: O Estado Novo e a Ditadura Militar. O Capítulo 03 é dedicado exclusivamente aos conteúdos de Geografia, tratando de temas como os vários tipos de energia (solar, hidrográfica, eólica, etc.), sobre produção e consumo de energia e sobre as bacias hidrográficas brasileiras. No capítulo 04, encontram-se conteúdos de ciência política e geopolítica, com a conceituação de Estado Nacional, política, sistema de representação política, relações internacionais e blocos econômicos.

E, por fim, o volume 04, o mais extenso e com maior conteúdo dedicado tanto para a disciplina de História, quanto para a de Geografia. Este é o livro que encerra o Ensino Fundamental II e por isso, presume-se mais complexo tanto na linguagem, quanto nos conteúdos. Porém, permanece a mesma organização contida nos outros volumes. O capítulo 01 trata sobre o tema ditadura e democracia, conceituando-os e contextualizando os eventos nacionais de períodos de ditadura (Estado Novo e Regime Militar) e momentos de democratização; capítulo 02 analisa a *cultura periférica* e o processo de “favelização”/urbanização; o capítulo 03 é dedicado aos conteúdos de Geografia e o capítulo 04 sobre globalização.

Abaixo está a relação Livro/Capítulos/Conteúdos:

QUADRO 03

Livro I	Conteúdo
Capítulo 01	Identidade nacional
Capítulo 02	Populações indígenas pré-cabralinas; Descobrimento do Brasil e Ciclo da Cana-de-açúcar
Capítulo 03	Conteúdo exclusivo de Geografia
Capítulo 04	Conteúdo exclusivo de Geografia

Livro II		
	Capítulo 01	Brasil Colônia; cultura afro-brasileira
	Capítulo 02	Brasil Império; Período Regencial; Crise Imperial e República Velha
	Capítulo 03	Conteúdo exclusivo de Geografia
	Capítulo 04	Conteúdo exclusivo de Geografia
Livro III		
	Capítulo 01	Primeira República; Política Café-com-Leite; Crise da Primeira República
	Capítulo 02	Estado Novo (getulismo)
	Capítulo 03	Conteúdo exclusivo de Geografia
	Capítulo 04	Geopolítica
Livro IV		
	Capítulo 01	Estado Novo e Ditadura Militar
	Capítulo 02	Cultura periférica; Urbanização e “favelização”
	Capítulo 03	Conteúdo exclusivo de Geografia
	Capítulo 04	Geopolítica

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009

Sobre a organização dos conteúdos, todo capítulo das unidades possuem boxes explicativos e voltados para atividades dos alunos. Após uma breve apresentação dos conteúdos, geralmente aparece algum elemento deste box para ‘complementar’ o conteúdo propriamente dito.

Como exemplo destes complementos, há boxes intitulados *Leitura da Canção*, *Leitura de Texto*, *Leitura de texto Científico*, *Glossário*, *Indicações de leitura* (fig.02), *Indicação de vídeos e livros* (fig.03) e *Atividades* (questões abertas interpretativas dos boxes). Notando que, a despeito do discurso sobre diversidade cultural, o manual prioriza a cultura oriunda das periferias dos grandes centros urbanos:

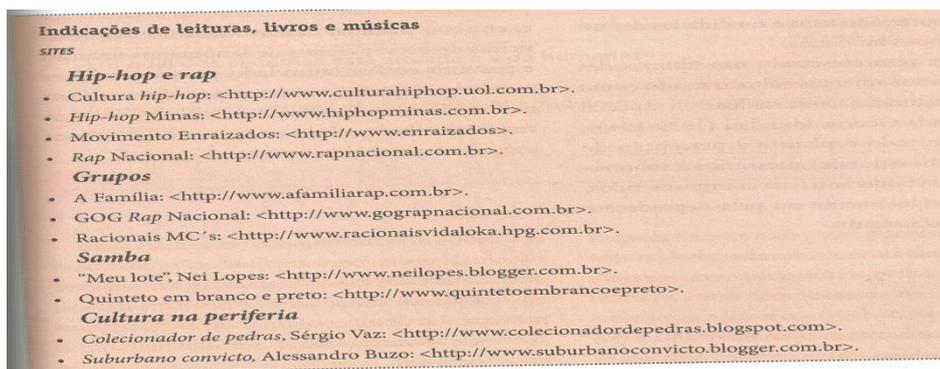


Fig.02

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.04, p. 229

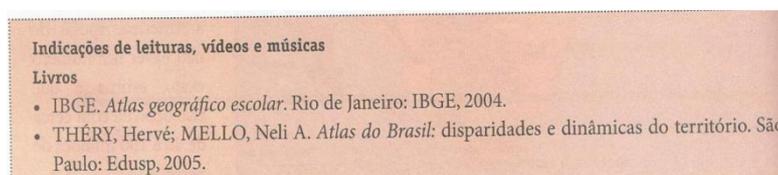


Fig.03

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.03, p. 179

Há também itens como *Pesquisa* (atividade “prática”), *Leitura de Tabela*, *Leitura de Imagens*, *Leitura e Compreensão*, *Leitura de Texto Jornalístico*, *Leitura de Documento*, *Para Refletir*. Todos estes boxes pretendem complementar o conteúdo disciplinar pela diversidade de material e temas. Todavia, as imagens ou textos apresentados são fragmentos de obras geralmente “populares” e alguns trechos de obras acadêmicas. Conforme as imagens (fig. 04, 05 e 06) a seguir demonstram:

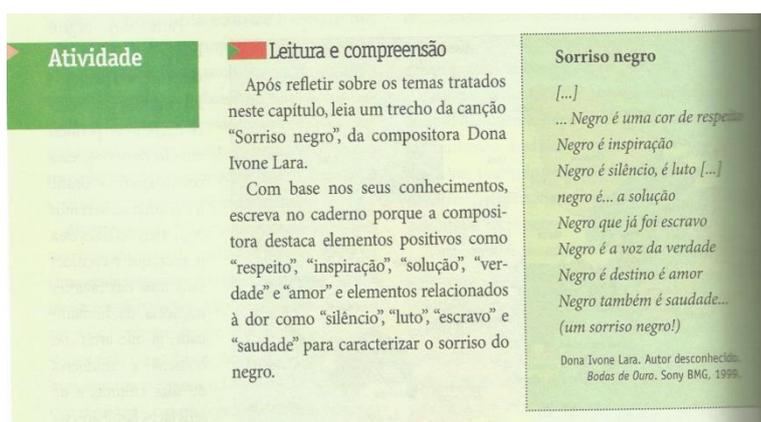


Fig.04

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.02, p. 190

Leitura de tabela e mapa

Brasileiros no exterior: estimativas por país escolhido, 2008*

País	Número de brasileiros
EUA	1.490.000
Paraguai	515.000
Japão	310.000
Reino Unido	300.000
Portugal	160.000
Espanha	150.000
Líbano	50.000
Bolívia	46.000
Austrália	12.000
Angola	10.000
Israel	15.000

(*) Melhor estimativa, com base em dados locais, oficiais, de mídia e de entidades não governamentais.
Fonte: Ministério das Relações Exteriores. *Brasileiros no mundo: Estimativas, Julho de 2008.*

Fig.05

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.03, p. 100

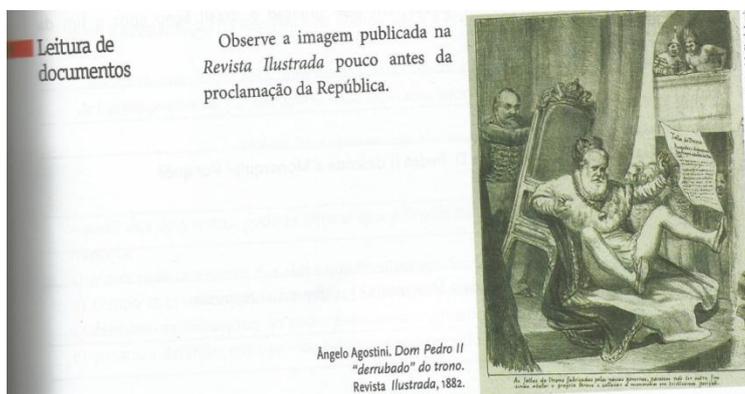


Fig.06

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.01, p. 180

Perpassando todos os volumes, há uma parte dedicada exclusivamente para a temática 'história e a situação atual do negro no Brasil', no boxe *O negro no Brasil*, discutindo desde o desenraizamento dos povos africanos, a escravidão, a abolição, a favelização, os movimentos dos direitos dos negros e a cultura (fig. 07):

De uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino.
Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006. p. 116.
(Fragmento.)

Fig.07

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.01, p. 201

Como exemplo de erro histórico gritante, há a afirmação de que ‘parte’ dos negros brasileiros são descendentes de africanos trazidos pelo tráfico. Só não explicita de onde vem a outra parte! Segundo o manual: “**Parte** dos negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos trazidos pelo tráfico negreiro no período em que os portugueses colonizaram o Brasil”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 189, grifo nosso).

Na imagem (fig. 08) a seguir, o manual propõe a leitura de imagem da época da escravidão e propõe atividades interpretativas. Atividade muito simplista e óbvia, desprovida de desafio ao intelecto:

Leitura de imagem

Observe a imagem e responda:

Militão Augusto Azevedo
Homem com escravos,
álbumen, 6,3 x 8,3 cm

1. Em que época, aproximadamente, você acha que essa fotografia foi tirada? Por quê?
2. Quem você acha que são as pessoas da fotografia? Justifique sua resposta.

Fig.08

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.03, p. 223

Esse é o resumo do quadro geral dos conteúdos para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Especificamente sobre a cultura, como já indicado, há sintetizações e simplificações dos conteúdos ao limite, elegendo alguns elementos culturais regionais, como afro-brasileiros e as manifestações culturais dos grandes centros (sobretudo Rio de Janeiro e São Paulo) como referência cultural nacional, conforme as figuras 09 e 10 exemplificam, desvinculados dos aspectos culturais mais amplos e gerais. Secundariamente, aparecem nos conteúdos os pontos mais indispensáveis para a mínima visão panorâmica da História.

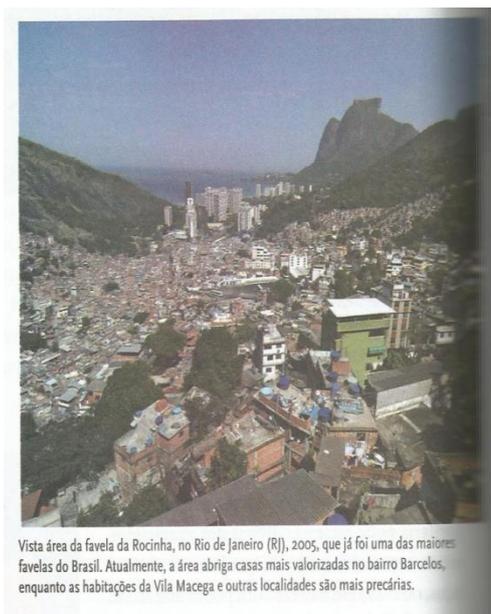


Fig.09

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.02, p. 199



Fig.10

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.04, p. 205

Ao sacrificar a compreensão da história na sua totalidade, privilegiando a singularidade, suprimindo e desconsiderando os principais eventos mundiais e determinantes das potências hegemônicas, tornou-se ininteligível o processo histórico da formação cultural do Brasil. Os conteúdos abordados se resumem a tentar cumprir a cronologia historiográfica tradicional: descobrimento e questões indígenas, colonização, ciclo da cana-de-açúcar, escravidão, crise colonial, independência, Primeiro Reinado, Regências, Segundo Reinado, crise imperial, abolição, Proclamação da República, Primeira República, Era Vargas, Ditadura Militar e ‘atualidades’, contendo conteúdos referentes à cultura da periferia.

3.4 A cultura periférica

O capítulo 02 do vol.04 trata de questões referentes à cultura e identidade na periferia, na chamada *cultura periférica* que, segundo o manual, é genuinamente nacional. O capítulo é iniciado pela definição de periferia: “[...] redes de convívio entre as pessoas, as práticas culturais, a maneira como atuam as políticas públicas etc.” (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 203).

O capítulo 02 (*Visões do Brasil contemporâneo: um olhar sobre a periferia*) contém 13 páginas no total e o subtítulo *Movimentos culturais: a periferia se afirma* contém 05 páginas destinadas à discussão cultural:

QUADRO 04

Visões do Brasil contemporâneo: um olhar sobre a periferia (Capítulo 02, vol.04)
SUBTÍTULOS
O século XXI e a urbanização do planeta
Urbanização ou “favelização”?
Quem atua na periferia?
Movimentos culturais: a periferia se afirma

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009, vol.04

Na parte introdutória do capítulo, após a definição de periferia, o manual conceitua o que ele considera uma unidade entre as diversas periferias tanto nacionais, quanto internacionais, unidas pelos processos de exclusão e expansão da pobreza, naquilo que chamou de “identidade periférica”.

A tentativa de explicar os processos excludentes próprios do capitalismo pela visão singularizada e fragmentada impede a conscientização do aluno da sua realidade. Conforme já sinalizaram Valente (2000) e Alves (2006), ao desviar o foco dos fenômenos homogeneizantes e universalizantes para a singularidade, perdeu-se a noção do todo, das causas reais de tanta exclusão e pobreza. Durante todo o capítulo, portanto, o manual tentará legitimar a cultura periférica de forma particularizada (epifenômeno).

As periferias do Brasil – e do mundo – são bastante diferentes entre si. Em cada comunidade, as pessoas têm necessidades, gostos e hábitos distintos. Cada vez mais, porém, alguns grupos e cidadãos nascidos nesses espaços começam a perceber que, apesar das diferenças, todas as periferias se formam dentro do mesmo processo histórico de exclusão e expansão da pobreza e miséria. Assim,

podemos dizer que há o reconhecimento de uma **identidade periférica**. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 203)

Afinal, segundo o manual, a periferia sempre será caracterizada como *locus* de pobreza, informalidade e negligência estatal: “O fato é que a periferia sempre será caracterizada como local de habitações pobres e geralmente informais (das quais os moradores não têm a posse formal), superpovoado e, o mais grave, com pouca atenção e recursos do poder público”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p.207)

E neste ambiente periférico, “abandonado” pelo poder público, o manual aponta que o crime organizado (Comando Vermelho – CV e o Primeiro Comando da Capital – PCC) se constitui como poder paralelo. Segundo o manual: “A ausência do Estado nas periferias contribuiu também para o crescimento do crime organizado, principalmente o tráfico de drogas [...] hoje em dia, organizações surgidas dentro das cadeias [...] constituem ‘poderes paralelos’ em muitas favelas do Brasil”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 210)

Na verdade, qual seria a relevância deste tipo de conteúdo para a conscientização do aluno e para a formação cidadão? Estes dados estão escancarados para toda sociedade, já é informação velha, pública e notória! Não há, portanto, contribuição em termos de conhecimento significativo.

No subtítulo *Movimentos culturais: a periferia se afirma*, o manual explica o fenômeno dos movimentos culturais das periferias das grandes cidades. O manual afirma que a cultura periférica ocorre geralmente em circuitos paralelos, divulgados por propaganda boca-a-boca, mercado clandestino (pirataria) e pela internet. Uma das grandes incoerências encontrada aqui é a de que, se o manual se propõe problematizar a realidade do aluno, para que ele a transforme e se transforme, este momento seria ideal para discutir a pirataria, problematizar as dificuldades oriundas das relações desiguais da sociedade, do papel da cultura na mudança de hábitos, etc. Além disso, o manual deixa claro que a cultura periférica fala a linguagem das ruas, ou seja, recai naquilo que Souza (2010) denunciou sobre a perversa lógica de impedir que o aluno acesse conteúdos e saberes para além da sua realidade, que realmente transmitam conhecimentos culturais universais.

Muitas vezes, esses movimentos culturais não são conhecidos pela grande imprensa, mas circulam em circuitos paralelos. Os artistas divulgam seu trabalho com ajuda da propaganda boca a boca, do mercado de CDs piratas (por meio dos camelôs) e da internet. Desconhecida pelas elites, **a cultura da periferia ganha força debatendo os assuntos dessas regiões e falando a linguagem das ruas**. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p.212, grifo nosso)

Após esta afirmação, o manual cita quais os movimentos culturais mais “politizados” da periferia. Dentre eles, o manual considera o *hip-hop* e seus

desdobramentos: o grafite e o *breakdance* como movimentos principais de problematização da realidade da população periférica:

Um dos movimentos culturais que discute a periferia de forma mais politizada é o *hip-hop*. **Inicialmente praticado nos Estados Unidos**, ele é seguido no Brasil sobretudo por jovens negros, nascidos nos bairros pobres das grandes cidades. Na música, o *hip-hop* **caracteriza-se por letras questionadoras**; nas artes visuais, destaca-se por meio do grafite; na dança, ocupa os espaços urbanos como o *breakdance*. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 212, grifo nosso)

Segundo o manual, a cultura periférica (fig.11) é fruto das relações sociais do ambiente de periferia e tem função de conscientizar a população sobre o contexto que vivem:



Fig.11

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.04, p. 216

Contudo, o próprio manual expõe a presença norte-americana enquanto elemento formador da cultura periférica, ou seja, não são manifestações tão simples, articulam-se com a universalidade:

Nesse sentido, na luta contra a escravidão e a exploração, os africanos e seus descendentes desenvolveram novas linguagens corporais que resgatassem as suas raízes, além de criarem formas de resistência física contra o opressor [capoeira][...] Desde a década de 1970, quando **os bailes de *black music* norte-americana passaram a estar presentes nas periferias das grandes cidades brasileiras**, estilos musicais como o *funk* e o *hip-hop* ganham adeptos por todo o país [...] esses estilos musicais criaram uma **cultura periférica**, já que **são produzidos e consumidos por pessoas que habitam esses locais dos centros urbanos**. (COLEÇÃO VIVER, APRENDER, vol.04, 2009, p. 216, grifo nosso)

Novamente, aquilo que é considerado movimento genuinamente brasileiro enquanto manifestação das periferias, na verdade está muito mais influenciado pelo capital e seu poder hegemônico do que o manual reconhece. Ora, se as nações centrais não exercessem decisiva influência material e imaterial nos países periféricos, por que legar

movimentos culturais dos Estados Unidos e não da Angola, por exemplo, nação que compartilha aspectos culturais com o Brasil? É uma questão negligenciada pelo manual e que ajudaria muito a formação cidadã do aluno.

Em seguida, o manual elenca outros movimentos culturais periféricos nascidos do movimento *hip-hop*, como o *rap* e o *funk* e novamente sinaliza a influência norte-americana na cultura periférica:

Ligado à cultura *hip-hop*, outro movimento que se destaca é o *rap*, estilo musical que traz letras contundentes, com rima [...] Outro fenômeno cultural que nasceu na periferia foi o *funk* carioca, um gênero de música eletrônica geralmente comandada por um DJ. **Assim como o *rap*, esse estilo foi influenciado pela cultura norte-americana, mas incorporou elementos nacionais.** (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 212, grifo nosso)

Já os boxes explicativos e complementares utilizados para “problematizar” e propor questões geralmente interpretativas preenchem quase todo o espaço que seria destinado ao texto escrito. De modo geral, as questões propostas pelo manual se relacionam às periferias e suas manifestações culturais, sobretudo, a música e a dança.

Como exemplo pode-se apontar um dos questionamentos proposto pela *Leitura de documentos: Manifesto da antropofagia periférica*, criação de Sérgio Vaz na ocasião da Semana da Arte Moderna da Periferia, ocorrida em São Paulo em 2007. Nos versos do autor ele aponta:

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune, eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente, galopando contra o passado [...] a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, pp. 214-215).

Em seguida o manual pergunta: “O que o autor defende com a frase ‘a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza’? Explique”. Percebe-se que a manual não está preocupado com a transmissão de conhecimentos culturais universais e significativos, mas sim com a repetição daquilo que o aluno já conhece e vivencia. O conteúdo aqui, assim como apontado por Valente (2000), busca exercer a função de elemento de “resistência” da população da periferia.

O quadro abaixo relaciona os boxes do capítulo 02 e seus respectivos conteúdos. De acordo com as afirmações de Souza (2010), ao analisar a relação entre os boxes e as questões propostas pelo manual, pode-se verificar exemplos de simplificação, incoerências e vulgarização do pensamento, nitidamente percebidos quando analisados, demonstrando que, além de trazer somente elementos particularizados, verdadeiros “epifenômenos”, são conteúdos fragmentados, que pouco ou nada acrescentam aos alunos:

QUADRO 05

Boxes	Conteúdo
Leitura de mapa (p.205)	Mapa sobre a população urbana no mundo em 2005, retirado do Atlas Geográfico Escolar
Leitura de canção (p.208 e p.210)	Fragmento da letra do rap “Caminhada 2”, de Nega Gizza; fragmento do rap “A verdadeira malandragem”, do rapper Gog
Fragmento de biografia (p.209)	Fragmento de biografia da rapper feminino Nega Gizza, retirado do <i>site</i> da própria cantora
Leitura de depoimento (p. 213)	Depoimento do antropólogo Hermano Vieira sobre o tecnobrega. Fragmento retirado da obra <i>Sexta-Feira 8 Periferia</i>
Leitura de documento	Texto de Sérgio Vaz “Antologia periférica”. Fragmento retirado da obra <i>Cooperifa: antologia periférica</i>
O negro no Brasil (boxe presente em todos os volumes)	Texto intitulado “Da capoeira ao <i>hip-hop</i> ”
Indicação de leitura, livros e músicas	Indicação de <i>sites</i> sobre <i>hip-hop</i> , sobre samba e sobre a cultura periférica

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009, vol.04

A fragmentação percebida por Almeida (2013, p.110) em sua pesquisa sobre o manual didático: “Nota-se que o instrumento é fragmentado e extremamente simplificado, não apresentando nenhuma inovação frente ao modelo de trabalho didático comeniano”. E reafirmada também por Petek (2013):

Do ponto de vista da organização do trabalho didático, observa-se simplificação dos conteúdos em que as reflexões são particulares e pontuais, ignorando os valores universais. Tal fato vem ao encontro da proposta comeniana de apresentar muitas coisas com poucas palavras [...] Os autores do manual interpretam o conteúdo de forma idealista, adequando os sujeitos ao funcionamento da produção capitalista, contribuindo para a manutenção das desigualdades do capital. (PETEK, 2013, p.94)

E ainda, como indica Alves (2004, p. 231) o império do manual didático tem propagado o conhecimento vulgarizado, simplificado e fragmentado, que exclui o acesso às demais fontes do conhecimento culturalmente significativo.

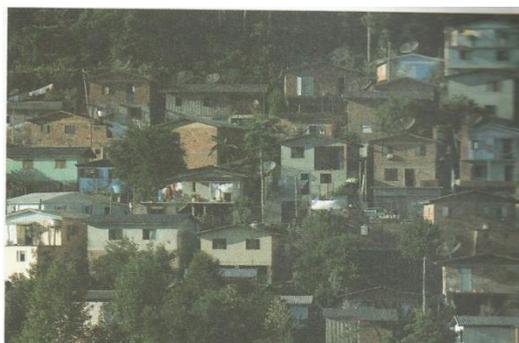
Além do espaço tomado pelos boxes, a presença de imagens ocupa espaço considerável das já escassas páginas do manual. Em toda página, há uma imagem ou um box que limita o texto escrito. Esta realidade foi detectada por Souza (2010) e Centeno (2010) em suas análises sobre manual didático. Em sua análise Souza (2010, p.139) constatou que: “[...] nenhum texto vai além de uma página, ou seja, o aluno não exercita a capacidade de desenvolver uma leitura de maior fôlego, caso a vida o coloque diante dessa necessidade”.

Para exemplificar o uso constante de imagens da periferia tem-se as figuras 12 e 13:



Fig.12

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009, vol.04, p. 206



Vista da periferia de Bento Gonçalves (RS), 2008, onde as casas foram construídas na encosta do morro, correndo o risco de desabamento.

Fig.13

Fonte: Aguiar, *et al.*, 2009, vol.04, p. 206

Os resultados da pesquisa corroboram com aqueles obtidos por Centeno (2010) na análise do manual didático do Projeto Araribá, pois foi dada pouca atenção à universalidade da temática cultura, limitando-se a discuti-la sob o recorte temático de ‘cultura periférica’ em 05 páginas de conteúdo. Quanto à interpretação utilizada, os autores usam do ecletismo metodológico, assim como constatado pela autora. Do ponto de vista do

trabalho didático, observou-se a simplificação dos conteúdos. O manual apresenta seções que prometem trabalhar com fontes históricas diversas, mas há predominância de textos elaborados pelos próprios autores e os “boxes” que permeiam todos os capítulos do manual, disponibilizados em forma de textos e, sobretudo, imagens que pretendem ampliar e “problematizar” os conteúdos, mas na verdade são acessórios do trabalho didático e pouco acrescentam nas questões de conhecimento significativo.

Entretanto, diferentemente do que constatou Centeno (2010), a Coleção *Viver, Aprender* cita na capa de todos os volumes a autoria. Mas não oferece nenhuma outra referência, impedindo qualquer sondagem quanto à formação ou titulação dos autores. Segundo Centeno (2010, p.24):

O Projeto Araribá História não faz indicação clara de autoria. Na folha de rosto encontra-se a informação de que se trata de uma ‘obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida’ pela Editora Moderna. Aponta como editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani, professora da rede estadual e municipal de ensino, bacharel e licenciada em História pela USP. No verso da folha de rosto, dentre inúmeras informações, apresenta uma lista diminuta sob o título *Elaboração de Originais*, onde relaciona cinco nomes que, à exceção de um, são apontados como editores (as). Três deles são professores, quatro possuem apenas graduação e um é mestrando. Das observações apontadas, deduzimos preliminarmente: 1) a falta interesse por parte da editora em divulgar os nomes dos autores; 2) os profissionais elencados, em sua maioria, têm apenas graduação de nível superior e atuam na educação básica; 3) a intenção de aglutinar vários autores num mesmo projeto.

O uso recorrente de imagens que preenchem quase todo escasso espaço no manual é uma tendência atual denunciada por Souza (2010) como recurso de usurpação massiva do conhecimento: “Aos minguados textos, contrapõe-se o excesso de imagens – cartuns, tiras, fotos, tabelas e quadros, desenhos ilustrativos, reprodução de pinturas clássicas, capas de CD, imagens de filmes [...]” (SOUZA, 2010, p.139)

Outra característica perversa do manual analisado é a de que ele não transmite conhecimento universal, por ser prático e objetivo, ele simplesmente informa, pois “[...] A informação é um conteúdo escoimado de historicidade. O conhecimento é o mesmo conteúdo visto na sua concretude”. (SOUZA, 2010, p.140)

3.5 Outros apontamentos sobre os conteúdos

Um aspecto que sobressai nos manuais analisados é a preponderância da História Contemporânea (presentismo). Talvez seja pela própria característica dos manuais de EJA que buscam conscientizar o aluno pela contextualização do mundo em que vive. Todavia, a compreensão do hoje deve ser analisada na sua totalidade, compreendendo toda trama histórica que perpassa e subjaz os mecanismos sociais que impelem a História para adiante

e determinam os fatos. Mas, de qualquer forma, destacaram a contemporaneidade, mas afinal, como pensar uma história do presente, se a História pressupõe o passado?

Para Hobsbawn (2013) o presente está indissociavelmente ligado ao passado, pois qualquer pergunta que se faça ao presente, a resposta estaria já no passado, ainda que no passado recente. Portanto, passado, presente e futuro se conectam e se imbricam, constituem um *continuum*:

[...] podemos fazer ao presente qualquer pergunta passível de resposta, embora, no momento em que ela seja respondida e registrada, também pertença, estritamente falando, ao passado, ainda que ao passado recente, Não obstante, passado, presente e futuro constituem um *continuum*. (HOBSBAWN, 2013, P. 62)

O capítulo 01 do vol. 01, ao apresentar a cultura nacional, trata da questão de identidade nacional. O texto já se inicia com citações e exaltações do futebol enquanto objeto de identidade nacional, porém, o Brasil é caracterizado por multiplicidade sociocultural, havendo diversos “brasis”. Segundo o texto, para se compreender o significado de ser brasileiro, é necessário percorrer pela história da formação nacional. O manual não foge do senso comum e nem dos chavões estereotipados.

Na História do Brasil sempre houve associação da cultura à construção da identidade nacional, geralmente a serviço do Poder Central para, através do seu discurso, criar uma imagem positiva e idealizada da formação do Estado brasileiro e da formação do povo brasileiro, de uma cultura popular. (BITTENCOURT, 2008).

Em outro sentido, há uma crítica da História do Brasil voltada para a doutrinação ufanista de alunos, calcada no nacionalismo xenófobo com a forte presença de mitos e heróis nacionais idealizados, na busca pela formação de identidade cultural nacional. Segundo Bittencourt (2008, p. 191), “[...] O nacionalismo associado ao sentimento patriótico, ocorreu, principalmente, a partir do início do séc. XX”.

Para Alves (2003), o nacionalismo é uma ideologia vinculada ao propósito alienante do capital enquanto poder desagregador das relações sociais, ou seja, ao fragmentar em diversas singularidades, perde-se a compreensão da universalidade, perde-se a compreensão dos mecanismos de dominação e controle exercidos pelo capital:

Exatamente quando se discutem as estratégias do capital é que começam a ganhar sentido os mecanismos ideológicos que cindem o movimento universal do desenvolvimento histórico e enfatizam as diferenças entre regiões e entre nações. Ideologias como o regionalismo, o nacionalismo e o terceiro-mundismo, bem como elaborações da teoria da dependência, foram instrumentos importantes na produção e reprodução dessa cisão. (ALVES, 2003, pp. 08 e 09).

Há exemplos claros sobre uma característica cara aos manuais didáticos analisados: a abordagem multicultural do currículo e o presentismo. Ao tratar da identidade nacional o manual indica que é difícil encontrar uma frase que sintetize as características do nosso país e a nossa identidade, pois a realidade brasileira é múltipla, com desigualdades sociais, culturais e econômicas, fatores que impedem a visão unitária do Brasil. O texto indaga o que é, afinal, o elemento da identidade nacional, já que identidade é um conceito construído ao longo do tempo, depende das relações sociais estabelecidas nos diferentes grupos sociais.

Desta forma, tem-se a identidade “legal”, como nome, filiação, registros e uma identidade “social”. A temática é encerrada sem uma conclusão ou pelo menos uma síntese do conceito de identidade e, ao final, propõe uma leitura de texto científico, na verdade uma minúsculo fragmento, de autoria do antropólogo DaMatta (2004), intitulado *O que é o Brasil?* para reflexão sobre a identidade nacional. Portanto, encerra-se o tema de forma parcial e inconclusiva, sem esclarecer, afinal, o que é identidade. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol. 01)

Num outro tópico, trata-se da diversidade cultural nacional, com destaque à memória, oralidade e diversidade musical do país. Especificamente, trata da contribuição da cultura do negro para a formação da identidade nacional. Ocorre que em apenas algumas linhas explicativas, pretenderam demonstrar toda complexidade do tema. Sintetizam os autores:

[...] as contribuições dos africanos ao Brasil foram de três ordens: econômica, demográfica e cultural. Por meio do trabalho escravo, sem remuneração e submetidos a péssimas condições de vida, os negros escravizados contribuíram para a geração das riquezas que formaram a base econômica do país. Do ponto de vista demográfico, os africanos colaboraram muito para a povoação do território brasileiro. No plano da cultura, como vimos neste capítulo, a presença negra é grande no vocabulário, nas artes, na culinária, nas religiões e no modo de vida em geral. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 189-190).

Exemplos de simplificação, sintetização e aligeiramento dos conteúdos historiográficos percorrem todos os textos. No capítulo 02 do vol. 01, intitulado de *Brasil antes e depois de Cabral*, os autores apontam que atualmente a ideia de “descobrimento” do Brasil é um conceito permeado por eurocentrismo ao considerar somente a cultura do velho mundo como parâmetro de sociedade, como se o que determina a história ocidental não fosse a hegemonia europeia e suas respectivas dominações e expansão pelo mundo.

Os conteúdos iniciais do vol.01 tratam do patrimônio cultural, definido vagamente pelo texto como toda produção humana significativa:

Assim, **toda produção cultural significativa para uma sociedade pode ser considerada patrimônio**. Vale lembrar que essa produção pode ser material – como monumentos, cidades, desenhos e objetos – ou imaterial – como mitos e lendas, práticas sociais ou conhecimentos e técnicas tradicionais transmitidos de geração a geração. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol. 01, p. 186)

Sobre a herança cultural dos povos formadores do Brasil (branco, negro e índio), o texto propõe atividade de interpretação chamada ‘Leitura de imagem’ com figuras típicas de festas tradicionais: ‘bumba meu boi’, ‘congada’, ‘reisado de Zebelê’ e ‘maracatu’ (fig.14), para que o aluno distinga nas imagens qual festa é herança de que povo. Todavia, a atividade não amplia a visão do aluno sobre herança cultural, faz apenas referências a estereótipos. O texto solicita ao aluno que: “identifique em cada uma das imagens elementos que evidenciem as heranças culturais europeia, indígena e africana”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p, 188)



Fig.14

Fonte: AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 189

Quando o texto se refere à relação entre tempo e história, o faz de forma simplificada e óbvia: “[...] Aprender com a história nos ajuda a criar um futuro mais afinado com as nossas propostas e desejos. O amanhã depende das decisões e ações no presente”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p, 188)

A obviedade e simplicidade são percebidas em trechos como o ponto polêmico sobre a questão do descobrimento do Brasil, se intencional ou se espontâneo, pergunta-se: “Aliás, os portugueses ‘descobriram’ o Brasil ou vieram até aqui já sabendo da existência das terras?”. Em seguida, já responde à questão e encerra possíveis pontos de discussão: “No entanto, os europeus desconheciam essas terras”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 195).

Sobre a cultura indígena, o manual aponta que “Os povos indígenas foram tratados pelos colonizadores lusitanos como seres de **cultura inferior** [...] Por isso, os **europeus decidiram impor sua cultura aos povos indígenas.**” (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 200, grifo nosso). Neste trecho pode-se notar a linha de pensamento, sem as necessárias ponderações:

De acordo com esse pensamento, ao lhes ensinar a língua portuguesa e a prática da religião católica, os portugueses dariam aos índios valores culturais melhores e a possibilidade de salvação da alma. Essa seria uma das funções dos padres jesuítas, que começaram a chegar ao Brasil a partir de 1549. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.01, p. 200)

Entretanto, à época, a população branca era numericamente inferior à população indígena e a imposição da língua portuguesa aos habitantes da colônia foi possível somente em meados do século XVIII, até aquele momento, a língua geral era de raiz tupi, falada tanto por índios, mestiços e brancos, segundo Ribeiro:

Em 1700, a população neobrasileira teria atingido uns 500 mil habitantes, dos quais 200 mil representados por indígenas integrados aos sistema colonial, e havia dobrado sua área de ocupação [...] os negros seriam, talvez, 150 mil [...] a população ‘branca’, que seria de 150 mil habitantes, formada majoritariamente por mestiços de pais europeus e mães indígenas, falava principalmente o *nheengatu*²⁷ como língua materna. (RIBEIRO, 2006, p. 136)

Segundo o manual, as questões culturais estão vinculadas à política (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.03), desta forma, há passagens críticas às funções do ‘Estado’ na sociedade capitalista:

Portanto, **parece impensável para o capitalismo dispensar a participação do Estado em seu projeto de acumulação de riquezas.** Deve-se ter em mente que o Estado é um promotor do desenvolvimento capitalista quando, por exemplo, cria infraestruturas de transportes, energia e comunicações, sem as quais o fluxo de capitais e mercadorias seria impossível. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.03, p. 268, grifo nosso)

Nos conteúdos referentes à conceituação dos Estados-Nação, comumente denominado Estado Moderno, permanece a simplificação dos fatos históricos e a planificação das contradições sociais, assim:

Em termos gerais, **ele [Estado] se refere à organização do poder político e reúne instituições como o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário** [...] É importante não confundir governo e Estado. O governo é formado por grupos políticos e representantes eleitos pela população. Eles vão ocupar o poder no Estado, por determinado período. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol. 01, p. 206, grifo nosso).

Como exemplo das funções do Estado, o manual propõe atividade de leitura de imagem (fig.15), propondo que o aluno deduza, pela análise destas imagens, as funções

²⁷ Segundo Ribeiro (2006), o *nheengatu* é uma língua variante do tronco tupi falada pelos primeiros habitantes (‘neobrasileiros’) do Brasil colônia até meados do século XVIII.

político-administrativas do Estado, sem contudo, explicar ou informar no conteúdo tais funções:



Fig.15

Fonte: AGUIAR, *et.al.*, 2009, vol.04, p. 209

Outro ponto de crítica ao capitalismo é percebido na relação realizada pelo manual entre o neoliberalismo e a intensificação das desigualdades sociais:

Até os anos 1970, havia uma tendência por parte dos Estados em controlar a economia e as grandes empresas, repassando parte do dinheiro arrecadado com elas para a população mais pobre. Esse repasse ocorria por meio dos altos investimentos em serviços públicos, como habitação, saúde, educação, seguro social, entre outros. Após esse período, intensificou-se o **processo de globalização, no qual as multinacionais começaram a ter facilidade de instalar suas sedes nos países que cobrassem os menores impostos e onde os trabalhadores recebessem salários mais baixos. Assim, os Estados tornaram-se reféns das grandes corporações, optando por reduzir os benefícios da população para garantir investimentos na economia do país. Esse modelo econômico, conhecido como neoliberalismo, colaborou para que a renda se concentrasse ainda mais nas mãos de alguns grupos aumentando a desigualdade social.** Na América Latina e no Brasil, favoreceu o enriquecimento de alguns setores e o empobrecimento de muitos cidadãos [...] (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, pp. 206-207, grifo nosso)

O manual retoma constantemente a temática cultura afro-brasileira, enquanto elemento genuinamente brasileiro e “mestiço”. Sobre a cultura negra, tem-se o seguinte trecho: “[...] Essa **cultura ‘adaptada’**, fruto das várias culturas africanas e das imposições culturais dos europeus, é o que chamamos de *cultura afro-brasileira*”. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.02, p. 203, grifo nosso)

Como exemplo de idealismo e ufanismo cultural, cita-se a passagem sobre o Quilombo dos Palmares, que, segundo o manual, foi capaz de enfraquecer o sistema colonial, segundo o manual: “Para alguns historiadores, ele [Quilombo] foi o maior exemplo de resistência à escravidão na América Latina e **colaborou para o**

enfraquecimento da escravidão no período da sua existência.” (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.02, p. 205, grifo nosso)

No capítulo 04, o manual inicia a discussão sobre a globalização, o texto se propõe a defini-la: “[...] mas afinal, o que é globalização?”. Todavia, o texto não conceitua globalização, apenas contextualiza seu surgimento: [...] globalização surgiu, segundo vários pesquisadores, a partir da década de 1980, numa convergência de fatores de diferentes ordens. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.04, p. 235).

Neste outro trecho, o manual aponta a relação entre globalização e capitalismo:

Nessa nova fase do sistema capitalista mundial [globalização], intensificaram-se os meios de comunicação e informação, ou seja, passou a ser mais fácil saber sobre os destinos e as respectivas condições de vida em diferentes países. (AGUIAR, *et al.*, 2009, vol.02, p. 230, grifo nosso)

Contraditoriamente, pondera em relação à universalidade do processo de globalização: “[...] É importante lembrar que, embora esses processos estejam em marcha, não é possível afirmar que tudo o que existe passa pela globalização”. (AGUIAR, *et al.*, 2009 vol.04, p. 239)

3.6 Outros apontamentos sobre a História

Conforme exposto, o manual didático que se propunha uma visão global da História apresentou o “resumo de resumo” em questões de conteúdo e problematização da história. Os aspectos culturais se resumiram ao tema *cultura periférica*, com marcante presença da ‘cultura afro-brasileira’, dominantes nos conteúdos analisados, possibilitando especular se os autores ao relacionar seu público-alvo formado pela população negra, pobre e favelada, generalizaram o tema às demais periferias Brasil afora, tão complexas, quanto heterogêneas!

Em relação aos períodos históricos, o manual apresenta escassa referência aos acontecimentos globais e até mesmo regionais, como a História da América e nenhuma referência à Antiguidade. Sobre a Idade Média, há citação vaga de um conceito ou outro. Este posicionamento contraria o posicionamento de que a História contribui decisivamente para a formação plena do homem, conforme afirma Saviani (2011):

Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, 2011, p. 25)

No manual, a História Moderna é tratada como simples contexto onde a história nacional é destacada, omitindo o problema da ambiguidade da concepção “moderno”. Segundo Karnal (2008), a demarcação clássica, usualmente empregada em sala de aula, de classificação cronológica (queda de Constantinopla 1453 até a eclosão da Revolução Francesa 1789), é limitada e eurocêntrica, além de enfatizar a história factual e política. Ademais, o conceito também é restritivo, à medida que nega as complexidades e singularidades históricas de outros povos e nações e privilegia uma história linear.

Todavia, para Karnal (2008) nenhuma divisão cronológica ou evento histórico será capaz de englobar a totalidade das mudanças mundiais, assim, mesmo inexistindo unanimidade sobre a divisão temporal da História Moderna, alguns temas clássicos deste período são recorrentes e relevantes, tais como o Renascimento, a Reforma e Contrarreforma, o Antigo Regime e seus desdobramentos, Grandes Navegações, Colonização, Revoluções Inglesas.

Além disso, para o autor, deve-se combater o eurocentrismo com a inserção de outras fontes históricas que quebrem com o monopólio do conhecimento europeizado, todavia, alerta-se que não se deve fugir demasiado da História Ocidental, posto que as significações culturais do aluno vinculam-se às estruturas ocidentais, neste sentido:

Assim, aumentar itens do currículo pode resolver o problema do europocentrismo, mas cria novos desafios como a superficialidade da análise ou irrelevância de certos temas em comparação com outros. Para o aluno brasileiro, a Sociedade Estamental do Ocidente Europeu tem mais relações na formação da nossa cultura do que a japonesa do mesmo período. (KARNAL, 2008, p. 130).

É evidente que no manual não cabe contradição e nem complexidade, busca-se tão-somente uma síntese do conhecimento, no pretencioso objetivo de formar alunos-cidadãos autônomos e críticos para viver plenamente em sociedade.

A História da América sequer é citada nos conteúdos dos manuais. Os manuais primam pelo singular (História do Brasil) e não fazem a articulação com o geral e universal, a História transmitida aos alunos é uma História estática e plana, óbices à compreensão das complexidades socioeconômicas e políticas da região e do mundo, pois, segundo Fernandes e Morais (2008), atualmente há três imagens da América Latina que marcam o ensino de História no Brasil, influenciadas pela visão eurocêntrica, evolucionista e cientificista, a imagem de sujeição, de autoritarismo, e da incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Tais imagens geraram outras imagens que passaram a caracterizar a História latino-americana. Há o enaltecimento do indígena vitimado pelo europeu e a imagem do derrotismo e passividade.

Outro período histórico renegado pelos manuais é o medieval. Este conteúdo poderia auxiliar na problematização da visão que ainda persiste da dicotomia entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar e persistente visão eurocêntrica, “ocidentalização do mundo”, em detrimento de uma História global. Além disso, os estereótipos criados na modernidade para justificar e legitimar suas estruturas nascentes ao passo que desqualificava e desvalorizava o antigo (medieval), subsistem ainda hoje no ensino e na compreensão da Idade Média idealizada. (MACEDO, 2008).

Os resultados obtidos ratificaram o que há tempos pesquisadores vêm denunciando e apontando como representação das mazelas educacionais que grassam nas escolas brasileiras. Especificamente o manual da escola prisional pode-se destacar o aligeiramento de conteúdos, a simplificação e sintetização do conteúdo e dos fatos históricos, além é claro da característica mais ampla vinculada à ideologia dominante de superficialidade histórica que planifica as contradições e tensões elementares e essenciais de compreensão da realidade social, impedindo a “formação crítica” tão propagada pelos documentos oficiais.

Enfim, ao analisar o manual didático pelo viés da disciplina de História pode-se concluir que o manual segue as características do manual comeniano, não cumpre com as finalidades propostas no PPP e demais legislações que idealizaram a escola prisional. Quanto ao material historiográfico, pesa em desfavor o aligeiramento do conteúdo e a limitação à História do Brasil, em detrimento à História Geral.

Ademais, a temática *cultura* é tratada com superficialidade e pauperismo de temas e repleto de chavões ufanistas e senso comum, além de privilegiar uma cultura regional (periferia) como se ela representasse a universalidade cultural brasileira.

Diante desta realidade, impossibilita-se realizar uma educação equalizadora, reparadora e qualificadora, idealizada para o sujeito preso. Acertadamente, Marx desvelou a intrincada relação entre sociedade e presídio ao postular que o criminoso cumpre uma “função na sociedade”, ao suprir necessidades nascidas pelas demandas oriundas do metabolismo social capitalista. A análise do manual corroborou com este posicionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs analisar o quarto volume do manual do segundo segmento do Ensino fundamental da Coleção *Viver, Aprender* próprios para a EJA pela temática ‘cultura periférica’ presente no segundo capítulo dos conteúdos da disciplina de História.

Para realiza-lo, foram analisados os determinantes da organização do trabalho didático como um todo, destacando a análise epistemológica do conceito de trabalho em Marx e no marxismo; das características da EJA; das legislações pertinentes à escolarização em espaços de privação de liberdade e da Proposta Político-Pedagógica que rege as escolas prisionais sul-mato-grossenses.

Os conteúdos do manual seguem uma lógica de atendimento ao público trabalhador, com especial atenção à cultura popular (fragmentada e regionalizada), tomando a periferia (cultura periférica) dos grandes centros urbanos e suas manifestações artísticas (*Hip-Hop, Funk, capoeira*, etc) como referência de cultura nacional, ou seja, muito diferente da pretensão de apresentar uma visão global da cultura. Destacou-se também o recorte às questões raciais e a situação do negro na atualidade.

Ao analisar os conteúdos do manual, sobretudo pela temática elegida, confrontando-os aos objetivos contidos nas políticas públicas, nas legislações e no PPP para a escolarização de presos, pôde-se finalmente responder à pergunta inicial: o manual didático atende aos objetivos propostos por tais políticas públicas e demais documentos oficiais? A resposta é não. O manual não fornece subsídios para a formação integral, cidadã e crítica do aluno. Está muito aquém da concepção de educação, entendida como um processo que constitui em cada indivíduo a universalidade do gênero humano, proposta por Duarte e Saviani (2010), circunscrevendo-se somente ao singular.

Por características já apresentadas, os conteúdos privilegiam os aspectos fragmentados e particularizados da cultura, não rompem com a simplicidade, o utilitarismo e o uso do senso comum como elemento constante.

Os resultados da pesquisa ratifica o posicionamento de Souza (2010) ao afirmar que o manual didático não cumpre o papel de veículo do conhecimento universal, pois é marcado pela fragmentação, pelo recorte e pela vulgarização e suas motivações se inserem na lógica capitalista de mercado e mercadoria, ou seja, “A preocupação do mercado livreiro não é transmitir conhecimento, mas tornar sua mercadoria palatável a consumidores que julga menos exigentes”. (SOUZA, 2010, p. 129).

A temática ‘cultura periférica’, portanto, parece cumprir a função de deslocar para outra instância de embate as contradições inerentes e irreconciliáveis do capitalismo.

“Nesse caso, supõe-se que a discussão sobre a verdadeira raiz do problema é abandonada, contentando-se em mascarar-la e em buscar medidas paliativas e reformadoras no campo cultural”. (VALENTE, 2000, p.09)

Foi possível também, compreender o tipo de escola, o tipo de educação e o tipo de aluno esperado, ou seja, os dispositivos legais funcionam apenas como discurso idealizado, pois a escola, na realidade, não necessita cumprir suas funções específicas, pois cumpre outras funções, de acordo com as demandas do capital. Esta realidade é demonstrada por Alves (2006) que, ao analisar a escola pública contemporânea e sua função na sociedade capitalista, aponta:

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas²⁸ por força da ação reguladora do Estado [...] a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. (ALVES, 2006, p. 184)

O autor segue a crítica à escola pública e aponta sua função de alocação na sociedade capitalista:

[a escola] tem contribuído para assegurar a alocação em atividade improdutiva de trabalhadores liberados pelas atividades produtivas e para manter, no interior das camadas médias, os filhos de seus integrantes. (ALVES, 2006, p. 185)

Conclui o autor: “[a escola se tornou] um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista [...] a escola não tem exercido uma função socialmente útil (ALVES, 2006, p. 191)

O posicionamento de Marx (1980) foi essencial para comprovar o idealismo presente nos dispositivos legais que normatizam a EJA para a escola prisional, sobretudo quando afirma: “[...] O crime retira do mercado de trabalho parte da população supérflua [...] O criminoso aparece como uma daquelas ‘compensações’ naturais [...], que restabelecem um equilíbrio adequado e abre ampla perspectiva de ocupações ‘úteis’”. (MARX, 1980, p. 383)

Portanto, realmente a prisão gera violência, é um local esquecido e estigmatizado, está abarrotado de sujeitos despidos de sua dignidade e cidadania. E a escola prisional? Ela segue a mesma lógica que rege a prisão e serve para manter a estabilidade e a legitimidade do encarceramento. Se o discurso geral é de que a educação liberta, iguala e promove ascensão social, porque para os alunos presos seria diferente, se eles estão inseridos no discurso da reeducação? Ou seja, se ele é teoricamente um “igual”, pois é isso que lhe é

²⁸ Segundo ALVES (2006), a atividade improdutiva é aquela não associada ao trabalho produtivo, pois só é produtivo o trabalho que gera mais-valia, ou seja, que valoriza o capital.

afirmado, seus anseios e objetivos também o são. Está é a realidade prisional em que o objeto de pesquisa se insere.

Seguindo as propostas de análise deste trabalho, o primeiro capítulo, ao abordar o conceito e a historicidade da organização do trabalho didático e a contextualização do manual comeniano, ainda que sob nova roupagem para atender às demandas atuais do capital, permitiu apreender o objeto de pesquisa na sua historicidade e na sua estruturação (conteúdos dispostos de forma simplificada com muitas referências visuais, questionamentos óbvios e não científicos, além de infantilizados).

O segundo capítulo foi imprescindível para a inteligibilidade da institucionalização da escolarização em presídios. Ao analisar a EJA e as legislações pertinentes ao tema, pode-se compreender os processo de alienação pelo discurso oficial de uma escola salvacionista e ideal, aquém da realidade social. Além, é claro, de constatar as incoerências entre o proposto pelos documentos oficiais e os conteúdos do manual.

Quanto à EJA, reconhece-se que foi uma conquista social muito importante ao educar jovens e adultos que, por inúmeros fatores, foram impedidos de receber escolarização no tempo adequado. Ainda assim, o analfabetismo no Brasil resiste, colocando o país num lugar de destaque no mundo, sempre a nos lembrar de nossa posição periférica.

No universo prisional, a EJA foi escolhida por ser aquela que melhor se adaptou às necessidades da realidade dos presídios, sobretudo no que tange a flexibilização. Com destaque ao posicionamento teórico de Paulo Freire, constante tanto na legislação sobre EJA, quanto no PPP, mas que na prática inexistente. O manual não permite a formação crítica do aluno.

Quanto às funções *equalizador*, *reparadora* e *qualificadora*, não se pode afirmar que tais propósitos sejam conquistados, já que, das três funções, aquela que mais se aproxima da realidade é a função reparadora, ainda que haja um nivelamento por baixo e que a EJA funcione mais como instância de certificação, não rompa com o caráter supletivo.

O terceiro capítulo tratou do objeto em si. Após a apresentação dos determinantes do manual prisional estadual nos capítulos anteriores, conclui-se que as propostas anunciadas pelas legislações e políticas públicas para a escolarização de presos, são irreais e irrealizáveis, tanto em nível geral, nos limites estruturais da sociedade capitalista, quanto em nível singular, devido às características intrínsecas do manual didático, sobretudo pelo caráter aviltante de sua organização e conteúdo.

Ademais, apesar de a legislação apontar a necessidade de material didático exclusivo e direcionado ao público da prisão (contextualizado), o manual utilizado é de uso ordinário, comum, sem nenhuma especificação ou referência ao sujeito preso. Assim, não há especificidades no manual que o diferencie dos demais. Pesando sobre ele características prejudiciais à relação educativa, principalmente o aligeiramento de conteúdos, a simplificação dos temas, a linguagem coloquial e infantilizada, os chavões e a apresentação fragmentada e regionalizada da cultura.

Numa visão geral da disciplina de História, pode-se perceber que a História Geral foi sacrificada em prol da História do Brasil, fragmentada e utilitarista, predominante em todas as unidades dos livros. A História do Brasil é apresentada de forma simplificada e linear, sem aprofundamentos conceituais e contradições históricas. Persistem clichês históricos, como o “descobrimento” do Brasil e o culto aos heróis nacionais (por exemplo, Zumbi).

Além disso, o presentismo é uma constante para valorizar o multiculturalismo e a história cultural, em detrimento da história universal, privilegiando estritamente o passado e o presente do Brasil, como se nossa história corresse à revelia dos acontecimentos universais e homogeneizantes das nações imperialistas e dos ditames do capital. Privilegiou-se também a cultura dos povos marginalizados e oprimidos (cultura periférica), como se estes não tivessem suas vidas marcadas e delimitadas por aquelas nações mais desenvolvidas.

Após análise dos conteúdos, verificou-se que o manual privilegiou a *cultura popular*, da *periferia* e a *afro-brasileira* objetivando contribuir para a formação cidadã do aluno e para a construção da identidade nacional, que, segundo Souza (2010), é característica típica dos manuais comenianos comprometidos com a acumulação do capital. Deduziram que todo aluno da EJA seria pobre e favelado e despido da noção de civilidade ou cidadania! E diante desta realidade não fornecem mecanismos para que o aluno caminhe para além da sua realidade, do seu contexto, pois lhe apresentam sua própria realidade! Visto desta forma, o manual parece mais “excluir” do que “incluir”, ou pelo menos anular sua contribuição para a formação acadêmica do aluno, posto que, se fosse para permanecer no senso comum, no “popular”, no “contextual”, nas “vivências” não haveria razão da existência da escola e nem dos conteúdos científicos!

Novamente, o posicionamento de Souza (2010) é esclarecedor e denunciador da perversidade para com os jovens e adultos das periferias:

No seu esforço de aproximar-se das camadas mais humildes da população escolar, ao invés de trazer até elas o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o manual percorreu o caminho inverso. Garimpou textos produzidos por essas mesmas camadas e ofereceu-lhes de volta, sustentando no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. (SOUZA, 2010, p.137)

Ao retomar os questionamentos da introdução, notou-se a fragmentação e a singularização dos fenômenos culturais, desvinculados da universalidade necessária à compreensão da realidade socioeconômica e uma inclinação às questões raciais do negro e às questões de gênero no manual, privilegiando a *cultura periférica* enquanto manifestação legítima e autônoma da cultura popular. Constataram-se contradições e ambivalências no manual, pois os documentos oficiais apontam para uma determinada direção, um norte, mas, por meio da análise dos conteúdos, verificou-se que a realidade destoa do discurso oficial.

O objeto analisado reproduz o utilitarismo, já denunciado por Centeno (2010) e tão caro aos manuais didáticos que dominam as escolas e perpetuam a alienação pelo aviltamento do conhecimento humano, pois, conforme afirma Alves (2005), ao fragmentar o conhecimento, perde-se a noção da totalidade, ou seja, perde-se a compreensão da forma de sociedade dominante. Em certa medida, a realidade se torna ininteligível.

Em resumo, podem-se elaborar as seguintes conclusões da pesquisa quanto ao manual de forma geral, quanto à organização do trabalho didático, quanto à temática e quanto à História:

CONCLUSÕES GERAIS:

- Manual está inserido na lógica mercadológica e utilitarista do capitalismo (Não fornece ferramentas para que o aluno rompa o *status quo*, pois **somente informa**, não transmite conhecimento);
- Os conteúdos do manual seguem uma lógica de atendimento ao público trabalhador, com especial atenção à cultura popular (fragmentada e regionalizada), tomando a periferia (cultura periférica) dos grandes centros urbanos e suas manifestações artísticas (*Hip-Hop*, *Funk*, capoeira, etc) como referência de cultura nacional, ou seja, muito diferente da pretensão de apresentar uma visão global da cultura. Destacou-se também o recorte às questões raciais e a situação do negro na atualidade.
- O manual não fornece subsídios para a formação integral, cidadã e crítica do aluno. Está muito aquém da concepção de educação, entendida como um processo que

constitui em cada indivíduo a universalidade do gênero humano, circunscrevendo-se ao singular.

- Quanto às funções *equalizadora*, *reparadora* e *qualificadora* da EJA, não se pode afirmar que tais propósitos sejam conquistados, pois a EJA ainda funciona como instância de certificação, não rompeu com o caráter supletivo.
- apesar de a legislação apontar a necessidade de material didático exclusivo e direcionado ao público da prisão (contextualizado), o manual utilizado é de uso ordinário, comum, sem nenhuma especificação ou referência ao sujeito preso. Assim, não há especificidades no manual que o diferencie dos demais.
- Numa visão geral da disciplina de História, pode-se perceber que a História Geral foi sacrificada em prol da História do Brasil (fragmentada) predominante em todas as unidades dos livros. A História do Brasil é apresentada de forma simplificada e linear, sem aprofundamentos conceituais e contradições históricas.
- Presentismo;
- Multiculturalismo;
- Conteúdos restritos à História do Brasil;
- Ausência de historicidade e contradições

CONCLUSÕES ESPECÍFICAS:

- **Simplificação dos conceitos:**
 1. Presença do senso comum nos questionamentos.
 2. Linguagem coloquial e informal;
- **Simplificação dos conteúdos**
 1. Questionamentos e perguntas óbvias e superficiais;
 2. Conteúdos transmitidos por uso excessivo de imagens;
 3. Questões interpretativas somente com uso de imagens e/ou letra de música ou obras “populares”;
- **Generalização da cultura periférica enquanto epifenômeno autônomo da população marginalizada:**
 1. Singularização e relativização quanto ao tema ‘cultura’;
 2. Visão fragmentada de cultura;
- **Desconsideração do vínculo entre universal e singular:**
 1. Desconsideração dos determinantes capitalistas;
 2. Desconsideração da força homogeneizante e hegemônica do capital;

Enfim, o posicionamento de Souza (2010) é conclusivo: “Enquanto o manual comeniano, em sua roupagem contemporânea, definir a organização do trabalho didático no interior da escola, esta constituirá uma das mais expressivas forças de conservação do capitalismo.” (SOUZA, 2010, p.143)

Ao analisar o manual prisional, considerou-se seu vínculo aos determinantes históricos de contexto socioeconômico, assim, a escola prisional, apesar dos altos muros, grades e cercas que a isolam, não é um lugar hermético, impermeável, ao contrário, está conectada aos determinantes universais. Portanto, as figuras do criminoso e do manual didático estão intrinsecamente relacionadas ao capitalismo, desempenhando papéis sociais condizentes às demandas do capital, são partícipes de sua lógica. Qualquer discurso milagroso e idealista é, tão só, um discurso.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Organização Ação Educativa*. 2014. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/>>. Acesso em 10 de abril de 2014.

AGEPEN. Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário. Disponível em:< <http://www.agepen.ms.gov.br/>>. Acesso em 10 de abril de 2014.

AGUIAR, *et al.*, *Contexto de vida e trabalho: segundo segmento do ensino fundamental*, volume 01, São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver, Aprender)

_____. *Por uma vida melhor: segundo segmento do ensino fundamental*, volume 02, São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver, Aprender)

_____. *Mundo em construção: segundo segmento do ensino fundamental*, volume 03, São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver, Aprender)

_____. *Identidades: segundo segmento do ensino fundamental*, volume 04, São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver, Aprender)

ALMEIDA, Jémerson Quirino de. *O ensino de História da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo*. Disponível em <http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-07-31_10-48-54.pdf>. 2013. Acessado em 10 de abril de 2014.

ALMEIDA, Rosilene Souza. *Projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático?* In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidade, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-153.

ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Ideia de Escola Pública, Universal e Gratuita: Condorcet e Diderot*. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.nicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em 30 de agosto de 2012.

_____. *A produção da Escola Pública Contemporânea*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864*. Campo Grande, UFMS/Imprensa Universitária. 156p. 1996.

_____. *O trabalho didático na Escola Moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Manuais Didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República*. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em 30 de agosto de 2012.

_____. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: UNIDERP, 2003. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis13/res2_13.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2013.

_____. “Apresentação”. In: KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo, Cortez; Campo Grande, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

_____. *Organização do Trabalho didático: a questão conceitual*. In Acta Scientiarum, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActSciEduc/article/download/.../pdf>>. Acesso em 15 maio de 2013.

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro (org.). *Pesquisa em Educação: concepção, trajetória e memória*. Campo Grande/MS: Ed. UNIDERP, 2006.

_____. *Pesquisa em Educação: Política, Sociedade e Tecnologia*. Campo Grande/MS: Ed. UNIDERP, 2007.

_____. *Pesquisa em Educação: Inclusão, História e Política*. Campo Grande/MS: UCDB, 2008.

_____. *Educação escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. Tese de Doutorado.FE/UNICAMP. Campinas, 2005. Disponível em <<http://www.libidig.unicamp.br>>. Acesso em 09/04/11.

ARAÚJO, Elson Luiz de. *A construção do Estabelecimento Penal de Paranaíba: história e realidade social*. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP. Campinas, 2008b. Disponível em <<http://www.libidig.unicamp.br>>. Acesso em 10/04/11.

ARROYO, Miguel G. *A educação de adultos em tempos de exclusão*. Alfabetização e cidadania n.º11, 2001.

BAIRRO, Catiane Colaço de. *Livro Didático: um olhar nas entrelinhas da sua história*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em 30 de agosto de 2012.

BERNARDIM, Márcio L. *Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária*. Guarapuava: Unicentro, 2007.

BEZERRA, A. *As atividades em Educação Popular*. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 16-39.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. *Identidade nacional e ensino de História do Brasil*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Brasília, 2002.

_____. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*. LEI Nº 11.494/2007.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Resolução CNE/CEB Nº 1/ 2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. *Programa Brasil Alfabetizado*. Decreto Nº 6.093/2007.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos*. (PNLDEJA). Resolução/FNDE/CD/Nº51/ 2009.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais*. Resolução CNPCP Nº 03/2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica*. Resolução, CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Resolução, CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

_____. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Resolução CNE/CEB Nº 2/2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB Nº 4/ 2010.

_____. *Programa Mais Educação*. Decreto Nº 7.083/2011.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Ministério da Educação*. 2001.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien*.

_____. *Declaração de Dakar: Educação para Todos*

_____. *Declaração de Hamburgo – V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA*.

_____. *Marco de Ação de Belém - VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA.*

_____. Ministério da Justiça. Secretária Nacional de Justiça. *Departamento Penitenciário Nacional. Sistema de Informações Penitenciárias/Infopen.* Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/depen/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>> Acesso em 11 de set. de 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Decreto Lei nº 9394/96 de 20 de dez. 1996.* Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

_____. *Lei de Execução Penal. Decreto Lei nº 7210/84 de 11 de julho de 1984.* Instituição da Lei de Execução Penal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jul. de 1984.

_____. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. *Altera a Lei de Execução Penal.* Decreto Lei nº. 7210/84 de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição da pena por estudo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 30 de junho de 2011.

_____. *Indagações sobre currículo.* Brasília, 2008.

_____. *Lei de Execução Penal.* Brasília, 1984.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996.*

_____. *Mapa do analfabetismo no Brasil.* 2012. Disponível em: <www.inep.gov.br/mapadoananlfbetismo>. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

CARVALHO, Odair França de. *A Educação Escolar Prisional no Brasil: Identidade, Diretrizes Legais e Currículo.* In: Interfaces da Educação, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/download/.../1186>>.

CENTENO, Carla Villamaina. *Educação e Trabalho na Fronteira de Mato Grosso. Estudo histórico sobre o trabalho ervateiro (1870-1930).* Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2008.

_____. *Os Primeiros Textos Didáticos da História do Brasil Utilizados no Ensino Secundário Brasileiro Durante o Período Imperial.* Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em 30 de agosto de 2012.

_____. *O compêndio História do Brasil - Curso Superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático*. Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.

_____. *O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS*. 2010. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf>. Acesso em 19 de maio 2013.

_____. *O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático*. 2009. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art11_33.pdf>. Acesso em 10 mar. 2013.

COMENIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

COSTA e SILVA, Alberto da (coord.). *Crise colonial e independência: 1808 – 1830*. Vol. 1 – Rio do Janeiro: Objetiva, 2011. (História do Brasil Nação: 1808 – 2010)

DEPEN, Sistema de Informação Integrado. DEPEN, 2012. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6>>. Acesso em 20 maio 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:< www.portal.mec.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.1994.> Acesso em 15 de março de 2014.

DUARTE e SAVIANI, Newton e Demerval (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. 1 ed. Reimp – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FÁVERO, Osmar. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos*. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 29-48.

_____. *O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade?* 2007. Disponível em <<http://www.reveja.com.br/book/export/html/11>>. Acesso em 12 fev. 2013.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. *Renovação da História da América*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. – Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUNARI, Pedro Paulo. *A renovação da História Antiga*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. *História da alfabetização de adultos no Brasil*. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOVANETTI, M. A. C. *A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular*. In: SOARES et ali (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. *A Educação na Prisão: hesitações, limites e possibilidades*. 2008. Disponível em <<http://www.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/1148/934>>. Acesso em 21 maio 2013.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara, (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, Ação Educativa.

_____. *Escolarização de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

JARDIM, Maria Inês Affonseca. *O Ensino de Física nos Colégios Pombalinos do Brasil*. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Pensamentos e Práticas Educacionais: Entre Clássicos, Instituições Escolares, Educadores e o Mercado*. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2007.

JIMENEZ, Susana; TERCEIRO, Emanoela; AYRES, Natália; MORAES, Betânia. *A Categoria Trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade ontológica*. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2, n2, março de 2010. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload>>. Acesso em 18 nov 2012.

JULIÃO. Elionaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2003.

_____. *Educação de Jovens e adultos em situação de privação de liberdade: Desafios para a política de reinserção social*. *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, abr. 2008. Disponível em:

<http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Elionaldo_Juliao.htm>. Acesso em 20 set 2013.

_____. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro: 2009.

KARNAL, Leandro. *A História Moderna e a sala de aula*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

KNOWLES, Malcom. *Andragogia - Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender* – CCS. Disponível em <www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>. Acesso em 20 set 2013.

LEME, José Antonio Gonçalves. *A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (Currículo), da PUC de São Paulo, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Pós-modernidade, globalização e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2 ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Questões Teóricas e históricas sobre o trabalho didático*. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação* – Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, 2 Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 14. ed., v. 59. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 1983.

MACEDO, José Rivair. *Repensando a Idade Média no ensino de História*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro*. In: SAVIANI, Demerval (org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Disponível em <<http://www.reveja.com.br/book/export/html/11>>. Acesso em 12 fev. 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. Boitempo, 2004.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura. Livro I, Tomo I, 1985.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Civilização Brasileira. Livro I, vol. I e II, 2011.

_____. *A Origem do Capital: a acumulação primitiva*. Trad. Klaus Von Puchen. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. (1980). *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Trad. De Reginaldo Sant`Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 1 447p. (Perspectivas do homem, 135) (Livro 4 de *O Capital*)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 5. reimp. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Grosso do Sul. Decreto lei 48 de 14.02.1979. Baixa normas supletivas sobre o Regime Penitenciário Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. D. O. n°. 33, Campo Grande, MS, 14 de fev. 1979.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino médio na Escola Pólo Profª Regina Lúcia Anffe Betine. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. D. O. n°. 6.206, Campo Grande, MS, 17 de Março, 1979. 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio/ EJA – MS. Campo Grande, MS, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Experimental nas Unidades Prisionais do Estado do Mato Grosso*. Campo Grande: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Polo Regina Anffe Nunes Betine em Prisões do Estado do Mato Grosso*. Campo Grande: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS, 2010.

_____. Portaria n°. 002/08. Dispõe sobre consideração da Súmula 341 do STJ. Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul. 2ª Vara de Execuções Penais de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Agência Estadual de Administração Penitenciária/ Classificação e Lotação das Unidades Penais. Campo Grande, MS, 2011.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Aprendizagem Dialógica*. IN: Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão, - v.1, n. 2 (jul. - dez. 2005), 84 p. Boa Vista: EdUFRR, PROEX, 2006 .

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* – trad. Paulo Cezar Castanheira – [1.ed., reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *O poder da ideologia* – trad. Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira – 1. Ed., 4.reimpr. – São Paulo: Boitempo, 2012.

MOREIRA, Fábio Aparecido de. *A política de Educação de Jovens e Adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo*. Dissertação/USP. São Paulo, 2007. Disponível em < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoFabioMoreira.pdf>. Acesso em 09/04/13.

NAPOLITANO, Marcos. *Pensando a estranha história sem fim*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

NETO, José Alves de Freitas. *A transversalidade e a renovação no ensino de História*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

NETO, Wenceslau Gonçalves. *Investigação e Ensino na História da Educação: retomando um debate nunca encerrado*. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. *A política do livro didático para Educação de Jovens e Adultos no contexto neoliberal*. 2010. Disponível em:< <http://epealufal.com.br/media/anais/703.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 16 set 2013.

_____. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara/SP. 2002.

PETEK, Juliana Bernardi. *O PROINFA em Mato Grosso do Sul: uma análise do manual didático dirigido ao ensino de Identidade, Sociedade e Cultura*. Disponível em: < http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-08-16_09-50-23.pdf>. 2013. Acessado em 10 de abril de 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. *Por uma História prazerosa e consequente*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de Adultos Presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2001.

PRADO Jr. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia* – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil* – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RUSCHE, R. J. (Org.). *Educação de Adultos Presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.

ROMANELLI, Ailse Therezinha Cypreste. *Currículo Oculto para a Seletividade na Legislação Brasileira*. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab_002.rtf>. Acesso em 28 abr. 2013.

RUIZ, Rafael. *Novas formas de abordar o ensino de História*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLA, Fernando Afonso. *As prisões em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões*. 2009. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>>. Acesso em 10 de jan. 2013.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro*. In: SAVIANI, Demerval (org.). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

_____. *Escola e democracia*. 34 ed. Campinas/SP: autores Associados, 2001.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Marxismo e pedagogia*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 16-27, 2011. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf>. Acesso em 19 de maio 2013.

_____. *Trabalho Didático e História da Educação: Enfoque histórico-pedagógico*. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SENA, Divino Marcos de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. *A Organização do Trabalho Didático na Escola Moderna: o caso do Grupo Escolar Luis de Albuquerque (Corumbá/MT, 1924-1970)*. In: ALVES, Gilberto Luiz (org). *Pensamento e Prática Educacionais: Entre Clássicos, Instituições Escolares, Educadores e o Mercado*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. *Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação*. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

THEODORO, Janice. *Educação para um mundo em transformação*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5.ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

TORRES, Eli Narciso S. *Relações de Trabalho no Sistema Carcerário: Uma Análise Sociológica do Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi (2006)*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006. 120 p.

VALENTE, A.L.E.F. *Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n° 191, p.7-18, jan/abr 1998.

_____. *Quando as diferenças são um “problema”?*. *Revista bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Disponível em:< <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/157/156>>. Acesso em 04 de jul. 2014.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Tese de Doutorado. 2006. Disponível em:< www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/.../1/2000000111.pdf>. Acesso em 10 set 2013.