



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
PRISÕES: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA DE  
PROFESSORES DA PENITENCIÁRIA DE SERRINHA - BA**

**JULIANA GONÇALVES DOS SANTOS**

**SALVADOR - BAHIA  
2018**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**JULIANA GONÇALVES DOS SANTOS**

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
PRISÕES: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA DE  
PROFESSORES DA PENITENCIÁRIA DE SERRINHA - BA**

Texto de dissertação como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Pesquisa realizada pela mestrandia Juliana Gonçalves dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I.

Área de Concentração: Educação, Meio Ambiente e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira/UNEB

**SALVADOR, BAHIA  
2018**

Dedico esse trabalho aos discentes da EJA, a todos que integram essa modalidade, aos grupos que vivem em vulnerabilidade social e aos que acreditam no poder de significância do ato educativo como ferramenta imprescindível na luta, para conquista dos direitos sociais, sobrevivência e existencialidade quanto ser humanizado.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Robson Andre de Oliveira Curcino que caminhou comigo nas rotinas diárias, me incentivou e encorajou de que é possível realizar projetos de vida que abarcam o social, és paciente, debatedor e sábio nas palavras. Meu amado!

Ao meu orientador Antonio Pereira pela humanização, intelectualidade compartilhada, diálogo preciso, orientação e dedicação intensa no processo de construção-desconstrução-reconstrução desse trabalho. Oh! Como eu aprendi e estou aprendendo!

Aos examinadores da banca, todos dedicados e contribuíram significativamente com essa pesquisa.

A minha amiga, irmã Lúcia Anunciação Martins, nossas itinerâncias de vida e trabalho, a escuta, sabedoria, compreensão com o meu ser. Admiração profunda, pessoa incrível!

As minhas eternas coordenadoras, Ms. Gelcivânia Mota, Prof<sup>ª</sup> Sígilia Simone Araújo, pelo incentivo, demarcação qualitativa dos seus gestos e por serem promotoras de uma educação que dignifica, transformam pessoas. São revolucionárias!

A minha prima Lourdes Ramos, pela acolhida, preocupação, cuidados com minha pessoa, com meu ir e vir. Pessoa de fé!

As minhas pimentinhas amigas mestrandas Daniela Teixeira, Lilian Gomes, que apimentaram também minha vida, meus estudos. Com elas é só alegria!

A todos que fazem parte da minha turma MPEJA 3, porque fizemos comunidade e não redes. A comunidade os laços não desfazem!

A Mariselma Carvalho, Ana Tainara Araújo, Bernadete Santos, Luciana Simões, Railda Oliveira, pelo companheirismo, trocas de experiências, união. Aprendizagens Significativas!

Aos que fazem ou fizeram parte do Fórum EJA do Sisal, fazemos a diferença. Pessoas comprometidas com o que fazem!

Aos meus familiares dos pequeninos aos maiores, Ana, Arthur, Geovana, Guilherme, Nascione, Nascilene, Jucilene, Iraci, Marina, Geise, Fábio, José e tantos, vocês são meus bens preciosos! Consigo caminhar porque vocês existem!

A família Curcino que são integrantes em minha vida, Gilcélia, Roseane, Ian, Iago, Aildo, vocês disseminam luz! São pessoas magníficas!

Quero especificar tantos nomes, mas os que me conhecem sabem que sou grata por tudo e aprendo com todos!

E acima de tudo, DEUS, proteção, abraço, fôlego de vida.

**GRATIDÃO!**

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos, Juliana Gonçalves dos.

As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões:  
Um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da  
penitenciária de Serrinha- BA.: Estudo de intervenção / Juliana Gonçalves dos  
Santos.-- Salvador, 2018.  
184.

Orientador: Antonio Pereira Pereira  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento  
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens  
e Adultos - MPEJA, 2018

1. Educação em prisões. I. Pereira, Antonio Pereira II. Universidade do  
Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

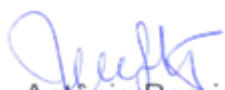
CDD: 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**“As Questões Étnico Raciais na Educação de Jovens e Adultos em Prisões:  
Um Estudo de Intervenção Pedagógica Formativa dos Professores da  
Penitenciária de Serrinha-Ba”**

### **JULIANA GONÇALVES DOS SANTOS**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 22 de maio de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antônio Pereira Santos  
Universidade do Estado da Bahia  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Universidade Federal de São Carlos  
Doutorado em Educação Escolar  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, FCL



Prof. Dr. Valdério Santos Silva  
Universidade do Estado da Bahia  
Doutorado em Programa em Estudos Étnicos e Africanos  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

## RESUMO

Esta dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB, tratou das questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica de formação continuada dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA. Teve como objeto de pesquisa e produto pedagógico o processo de intervenção educativa com os professores da citada penitenciária, em que temáticas sobre a cultura afro-brasileira imbricadas em uma prática pedagógica dinâmica, criativa e crítica foi posta em prática com o intuito de possibilitar reflexões e ações concretas de inserção de conteúdos afro-brasileiro na proposta pedagógica dos apenados que frequentam a EJA em prisão. Essa pesquisa norteou pelas inquietações: Qual é o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA? Como eles percebem a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03? De que maneira uma intervenção pedagógica nas questões da história e cultura afro-brasileira e africana contribuiria para qualificar a prática desses docentes? Destarte, como objetivo geral compreender o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA, percebendo seus discursos em relação a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03, bem como avaliar, em termos de ensino e aprendizagens, a intervenção pedagógica junto aos professores no intuito de saber se tal intervenção contribui na melhoria da prática docente. Para tanto, delineamos procedimentos metodológicos, numa abordagem qualitativa de pesquisa, alicerçado a pesquisa de intervenção educativa. As técnicas de investigação concerne grupo focal reflexivo, questionário, observação, registro em diário de campo, dispositivo de avaliação contínua, projeto de intervenção educativa. O cenário da pesquisa, Conjunto Penal de Serrinha-ba, considerado de segurança máxima, seus direcionamentos abarcam ao regime RDD (Regime Disciplinar Diferenciado), os sujeitos abrangem os docentes em serviço dessa Unidade. Como contributos teóricos na discussão sobre a EJA em prisões Irlend (2011), Julião (2007), Onofre (2002, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015), Pereira (2011, 2018), sobre educação das relações étnico-raciais Gomes (2006), Munanga (1996), Santos (2001), formação de professores Imbernón (2004), Nóvoa (1997) e humanização Arroyo (2005), Freire (2005). Os resultados demonstraram a existencialidade do silenciamento étnico-racial e que as concepções hegemônicas construídas ideologicamente sobre a questão racial permanece vivaz nas memórias e atitudes dos sujeitos de forma camuflada. No processo interventivo, esses conceitos vigentes foram sendo desvelados pelos professores, a partir da visão de negação sobre o racismo e democracia racial. Os achados relativos aos efeitos da intervenção demonstraram que o trabalho pedagógico expressado pelos professores foi modificado, passaram a buscar a seletividade dos materiais que serão utilizados na sala de aula, como os textos, o instrumental didático-pedagógicos para que sirvam como fontes de afirmação a identidade negra e com possibilidades de contribuir com o processo de reintegração social. Espera-se que essa pesquisa possa corroborar para rompimento do silêncio étnico-racial, enfrentamento e combate a discriminação e ao racismo, que oportunizem igualdade de direitos sociais, que fortaleça o processo de humanização dos sujeitos e propicie inquietudes e debates sobre as relações étnico-raciais no currículo e no projeto de vida.

**Palavra-chaves:** EJA no espaço da prisão- Intervenção pedagógica- Relações étnico-raciais

## ABSTRACT

This dissertation presented to the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education (MPEJA) of the State University of the State of Bahia (UNEB) dealt with ethnic-racial issues in the Education of youths and adults in prisons: a study of pedagogical intervention for the continued formation of teachers of the Penitentiary of Serrinha - BA. The object of research and pedagogical product was the process of educational intervention with the teachers of the aforementioned penitentiary, in which themes about Afro-Brazilian culture imbricated in a dynamic, creative and critical pedagogical practice was put in practice with the intention of enabling reflections and concrete actions of insertion of Afro-Brazilian content in the pedagogical proposal of the prisoners who attend the EJA in prison. This research focused on the concerns: What is the pedagogical work involving ethnic-racial issues and the teaching of Afro-Brazilian and African culture carried out by the EJA teachers who work in the prisons of Serrinha - BA? How do they perceive the racial question and the actual implementation of Law 10.639 / 03? In what way would a pedagogical intervention in the questions of Afro-Brazilian and African history and culture contribute to qualify the practice of these teachers? Therefore, as a general objective to understand the pedagogical work involving ethnic-racial issues and the teaching of Afro-Brazilian and African culture carried out by the EJA teachers who work in the prisons of Serrinha - BA, perceiving their discourses on racial issues and as well as to evaluate, in terms of teaching and learning, the pedagogical intervention with teachers in order to know if such intervention contributes to the improvement of teaching practice. For that, we outline methodological procedures, in a qualitative research approach, based on the research of educational intervention. The research techniques involved reflective focal group, questionnaire, observation, recording in field diary, continuous assessment device, educational intervention project. The research scenario, Serrinha-ba Criminal Ensemble, considered maximum security, its directions cover the RDD (Differentiated Disciplinary Regime) regime, the subjects cover the teachers in service of this Unit. As theoretical contributions in the discussion about the EJA in jails Irlend (2011), Julião (2007), Onofre (2002, 2007, 2008, 2009 2010,2011, 2012, 2013, 2015), Pereira (201, 2018), on ethnic relations education (1996), Santos (2001), teacher training Imbernón (2004), Nóvoa (1997) and humanization Arroyo (2005), Freire (2005). The results demonstrated the existenciality of ethnic-racial silencing and that ideologically constructed hegemonic conceptions about race remain vivid in the subjects' memories and attitudes in a camouflaged way. In the intervention process, these current concepts were being unveiled by the teachers, from the vision of denial about racism and racial democracy. The findings related to the effects of the intervention demonstrated that the pedagogical work expressed by the teachers was modified, they began to search for the selectivity of the materials that will be used in the classroom, such as the texts, the didactic-pedagogical instruments to serve as sources of affirmation black identity and with possibilities of contributing to the process of social reintegration. It is hoped that this research can corroborate the rupture of ethnic-racial silence, confrontation and combat discrimination and racism, that give equal social rights, that strengthens the process of humanization of the subjects and foster concerns and debates about ethnic- in the curriculum and in the life project.

**Key words:** EJA in prison space- Pedagogical intervention- Race relations

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
GRALE	Relatório Global sobre Educação de Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFOPEN	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEE	Plano Estadual de Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PME	Plano Municipal de Educação
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RDD	Regime Disciplinar Diferenciado
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SECAD	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS, MAPAS, TABELAS, IMAGENS, GRÁFICOS

### IMAGENS

Imagem 01- Município de Serrinha-Ba-----	<b>73</b>
Imagem 02- Conjunto Penal de Serrinha-Ba-----	<b>74</b>
Imagem 03- Dinâmica imagética de acolhimento-----	<b>97</b>
Imagem 04- Dinâmica Quem sou eu?-----	<b>101</b>
Imagem 05- Refletindo sobre as charges que apresentam racismo silenciado-----	<b>106</b>
Imagem 06- Refletindo sobre as charges que apresentam racismo silenciado-----	<b>107</b>

### QUADROS

Quadro 01- Temas das oficinas-----	<b>84</b>
Quadro 02- Sugestões de mudanças de temas das oficinas pelos docentes da EJA-----	<b>85</b>
Quadro 03- Temas trabalhados nas oficinas a partir das sugestões dos docentes da EJA-----	<b>85</b>
Quadro 04- Perfil Profissiográfico dos docentes da EJA-----	<b>88</b>
Quadro 05- Concepção do ser negro entre os docentes da Penitenciária de Serrinha-BA ----	<b>92</b>
Quadro 06- Participação e interesse nas formações continuadas -----	<b>95</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>13</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> -----	<b>23</b>
1.1 Conceito de educação-----	23
1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil-----	25
<b>2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UM PROCESSO EM BUSCA DE HUMANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PRISIONAIS</b> -----	<b>41</b>
2.1 Conceituando a educação em prisões-----	41
2.2 Olhares sobre a EJA no espaço da prisão-----	43
<b>3. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM ESPAÇO PRISIONAL</b> -----	<b>53</b>
3.1 Diálogo sobre as questões étnico-raciais e a lei 10.639/03 com a EJA em espaço prisional-----	53
3.2 O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da EJA em espaço prisional-----	62
<b>4. DESVELANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> -----	<b>68</b>
4.1 A Pesquisa qualitativa em educação-----	68
4.2 O tipo de investigação: a Pesquisa Intervenção Educativa-----	69
4.3 Cenário da Pesquisa-----	73
4.4 Sujeitos da Pesquisa-----	75
4.5 As técnicas de investigação-----	75
4.5.1 Questionário com questões abertas e fechadas-----	76
4.5.2 Observação e registro em diário de campo-----	77
4.5.3 Grupo focal reflexivo-----	78

4.5.4 Dispositivo de avaliação contínua – diário reflexivo-----	79
4.6 Projeto de Intervenção educativa-----	80
4.7 Análise de dados-----	82
4.8 O caminhar da pesquisa intervenção educativa: primeiras impressões e aproximações da análise de conteúdo dos dados coletados-----	83

## **5. O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA COM OS PROFESSORES DA EJA NA UNIDADE PRISIONAL DE SERRINHA-BA: O DESVELAMENTO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS -----88**

5.1 O que diz o questionário sobre os sujeitos da pesquisa e seus anseios pedagógicos-----	88
5.2 O processo pedagógico das oficinas didáticas-----	96
5.2.1 Descrevendo a prática pedagógica das oficinas como objeto de estudo-----	96
5.2.2 Avaliação do processo pedagógico das oficinas didáticas pelos docentes-----	113
5.3 O grupo focal: ressignificando o processo de aprendizagem-----	115
5.4 Aprofundando a análise crítica das questões étnico-raciais no acontecer das oficinas---	119

## **CONCLUSÃO-----129**

## **REFERENCIAS-----134**

## **ANEXOS I-----145**

- a) roteiro do questionário
- b) roteiro do grupo focal
- c) roteiro da observação

## **ANEXOS II-----153**

Projeto de intervenção educativa

## INTRODUÇÃO

Fazemos parte do contexto histórico do povo negro, temos o direito ao conhecimento científico, à produção da identidade negra, como também, somos produtores e portadores de cultura, para que façamos uso e direito dos elementos e bens culturais, das políticas de promoção de igualdade racial e cujos direitos até aqui negados possamos fazer busca dos direitos conquistados e ressignificar o seu convívio e projeto de vida.

Nesse sentido de ressignificação do ser, do olhar, criar possibilidades e problematizar o cotidiano confere a dimensão escolar, numa representatividade do profissional professor, que realiza o movimento que resulta na atribuição de sentido para os atos do currículo, por isso, relativizamos que foi pertinente realização de um trabalho formativo docente em serviço na prisão, abordando as questões raciais, para que o currículo praticado tenha demarcação e visibilidade do negro.

A relevância desse estudo centrou-se na reparação histórica, cultural e social da negação de direitos ao nosso povo negro, em conhecer e ter formação sobre a diversidade e culturas afrodescendentes, além da significação de resgatar ou preservar nossa tradição e evitar percepções preconceituosas e racistas.

Para tanto, o espaço de ensino aprendizagem torna-se local propício para reparação dessa dívida social, sendo preciso, intervir na formação docente para contínuo processo de agentes recriadores e multiplicadores sócio-políticos das raízes identitária afro, para que de fato a lei 10.639/031, saia do patamar da escrita e venha se tornar presente na vida dos sujeitos envolvidos educadores e educandos e poder assumir proporções transversais de valorização do negro na sociedade.

De modo que, a pesquisa intitulada “As questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA”, teve pretensões de corroborar para o fortalecimento da práxis pedagógica do corpo docente, quanto ao cumprimento do ensino de história e cultura afro-brasileira nas turmas de EJA do ensino fundamental I e II.

Assim, demandou uma necessidade de compreender como acontecia no estabelecimento de ensino em prisões de Serrinha-BA, as práticas educativas que consolidavam ou tratavam a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Lei

---

1 A lei 10.639/03 se desdobra pela aprovação da lei 11.645/08, estabelece que as instituições educativas de ensino fundamental e de ensino médio, tornam-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

10.639/03.

A preocupação de estudar essa temática se vinculou ao percurso de formação de vida que esta estreitamente ligada às concepções coloniais que rechaçam a nós, que somos afro-brasileiros, numa proporção estigmatizadora, desumana e opressora.

Assim, debruçar-se aos estudos sobre as relações étnico-raciais, a partir da lei 10.639/03, trouxe significações imprescindíveis num sentido revolucionário de combate as facetas racistas silenciadas, impostas pelas situações hegemônicas e ao mesmo tempo, buscou-se a promoção da igualdade racial.

Ao fazer a aproximação do objeto de estudo desta pesquisa que foi equivalente a intervenção pedagógica, por meio de oficinas didáticas para os professores numa abordagem sobre as questões étnico-raciais, articulado as minhas tessituras de vida demonstraram imbricações desde a fase da infância até a presente idade adulta.

As minhas expressões, características por si já justificam a implicação de estudar essa temática, sou negra, pobre, vivo situações complexas de depreciação dos traços físicos, inferiorização, racismo e isso se aproxima com o cenário e o perfil da EJA. Ao entrar na sala de aula, fazer um trabalho formativo e olhar para os sujeitos da EJA e ouvir suas histórias de vida, eu, me vejo e me reconheço, assim, eu também represento a EJA, trago entranhado em mim o histórico não direito.

Por isso, recordo-me daquelas piculas<sup>2</sup> que eu fazia na sala de aula, onde acompanhava a minha saudosa mãezinha que fazia parte de uma turma de EJA, tentava melhorar a sua rude leitura e escrita. Ali, eu brincava com as demais crianças que também faziam companhia aos seus pais, numa trajetória árdua, onde seus responsáveis trabalhavam o dia todo e já cansados da labuta tinham que caminhar para chegar até a escola, numa expectativa de se reencontrar com os amigos, de conversar e aprender.

Ainda lembro-me dos conselhos dados da saudosa, amada mãe que declarava: “que tinha que estudar para não repetir aquela mesma história do ciclo vicioso, mulher, negra, solteira, doméstica, pobre, sem aparato na vida”. E assim foram as minhas itinerâncias na infância, lá numa cidade do interior do Recôncavo da Bahia, conhecido popularmente São Félix de Cachoeira ou Cachoeira de São Félix, cidades que ficam a 120 km de Salvador, que tem como referenciais suas tradições, lutas históricas e principalmente a identidade cultural negra.

Apesar desses ditames, na infância não tive o privilégio de ser influenciada por essa valorização cultural. Pelo contrário, infelizmente na infância tiveram cicatrizes deixadas pela

exclusão social, pela formação da auto-imagem, digo isso, pelas vivências escolares, que reforçavam a perpetuação das imagens folclorizadas, pela negligência do biológico, onde o sujeito não poderia dizer que era preto, pois o professor relatava que tínhamos que afirmar que somos pardos, além de passar pela depreciação dos traços físicos, por não ter a beleza e a cor imposta pelo domínio burguês. Esses experimentos desvelam as subjetividades e como se deu a construção da minha identidade negra na infância.

Assim, o presente estudo sobre as questões étnico-raciais está relacionado ao ponto de partida, minhas vivências e ausências com a cultura afro-brasileira, pois a etapa inicial de escolarização da educação básica que corresponde à associação de significações para formação humana identitária foi fragmentada com conceitos díspares da realidade histórica étnico-racial. Tendo uma educação bancária, que reforçava o silenciamento do sujeito, onde a instituição escolar, a qual eu participava focava na transmissão de saberes ocidentais.

Então os conteúdos estudados, livros didáticos eram voltados para adequação do negro a uma sociedade branca, por isso, não conseguia visualizar a minha semelhança e até mesmo a linguagem utilizada na prática pedagógica apresentava elementos negativos ao ser negro. Isso mostra o quanto à escola tinha uma concepção de embranquecimento das faculdades mentais e da negação de direitos dos conhecimentos sistematizados da cultura afro-brasileira.

Dessa forma, fica perceptível a certificação recebida, isto é, a certificação do embranquecimento equivalente ao padrão estabelecido pela sociedade, sejam os moldes de beleza, base epistemológica, crenças e outros determinantes. Enfim, percebo que esse atestado referente a conceitos de inferiorização ao negro correspondia a ausência de formação profissional do orientador da época.

Já na educação superior com aquisição de novos conhecimentos ocorreram quebras de paradigmas, passando a redescobrir de fato quem eu sou e me aprofundar nos estudos teóricos sobre as relações étnico-raciais. Destarte, fiz a graduação em pedagogia, numa conciliação entre as tarefas estudo-trabalho, cuja licenciatura contribuiu nas impressões formativas que devemos questionar o modelo de homogeneização escolar que nos é imposto como verdade, para entender as emaranhadas concepções política e ideológica. Nesse percurso, tive oportunidade de participar de alguns colóquios como temática central a (in) visibilidade do negro no aspecto de manifestação cultural e nos demais campos econômicos, sociais.

Percebe-se a invisibilidade arrastada há longos séculos, refletida indiretamente<sup>3</sup> nas

---

3 Retrato-me a palavra indiretamente, pois a cor não é o critério, mas se fazemos associações concluiremos que a maior parte desses grupos são os negros.

estatísticas sociais. No aspecto educacional temos os índices elevados de distorção idade-série, repetência, evasão, fracasso escolar. Esses estigmas estão atrelados as turmas de EJA e ao assumir a responsabilidade de um grupo desta modalidade passei por todas essas problemáticas citadas, inclusive o processo de culpabilização docente. Reclamam cobranças do ensino-aprendizagem e permanência dos discentes como encargo sobre o profissional que está na sala de aula. Assim, tive que me desdobrar no processo de ensino, ora optava até mesmo pelo assistencialismo, diversos são os motivos que pressionam aos discentes deixarem de frequentar a escola.

Nessa itinerância, minha prioridade era o trabalho, sustento, sobrevivência, apesar da vontade e esperança de dar continuidade aos estudos, a vida do dia-a-dia não permitia, estava numa árdua rotina, período diurno, creche escolar e noturno, trabalhava numa escola que ofertava cursos profissionalizantes para jovens e adultos.

Junto as rotinas enfadonhas, apostei em realizar uma pós-graduação sobre metodologias para o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, me abriram outras portas de trabalho ingressando aos níveis de ensino fundamental I e II. Nesse percurso, ocorre novamente modificação de trabalho, retomo para turma de EJA de forma diferenciada, devido as experiências e inicio um trabalho de formação articulado ao perfil dos sujeitos, excluídos, negros, baixa escolarização e retomo os debates na sala de aula, participação em seminários e outros cursos.

Nesse contexto, fomentou a necessidade de ampliar os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira desde as questões das políticas públicas, do movimento negro e fazer a inserção ativa aos movimentos sociais, como o Conselho Municipal de Raça, o Fórum Regional do Sisal de Educação de Jovens e Adultos, para debater sobre a pertinência da temática, como também, debater com educadores, coordenadores, gestores escolares, educandos e a sociedade civil.

Contudo, esses debates se tornaram extensivo num trabalho de formação inicial e continuada desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Serrinha, em que faço parte da coordenação pedagógica e com os alfabetizadores dos Programas de Alfabetização de Adultos e Idosos e educadores da modalidade de Educação de Jovens Adultos e Idosos, cujos envolvidos tinham oportunidade de compartilhar seus anseios referentes a quaisquer assuntos do currículo praticado. Assim, através desses encontros surgiram inquietações metodológicas e demandas sociais que aglutinavam a outras demandas voltadas aos saberes docentes e procedimentos contextualizados a realidade da sala de aula.

Nesse sentido, configura-se que para tratar sobre cultura afro-brasileira deve estar vinculado a formação docente, pois a formação em si, apresenta diversos desdobramentos

epistemológicos, também significa momento crucial de socialização e configuração profissional (GOMES E SILVA, 2011).

Essas formações continuadas, foram realizadas mensalmente nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 debatendo diversas temáticas, sendo que, o público atendido explicitava os entraves no processo educacional e frequentemente relatavam questões pertinentes aos enfrentamentos da lei 10.639/03.

No desenvolvimento das formações, foram perceptíveis algumas limitações formativas como insatisfação ao predomínio das orientações burocráticas, resistência a participação nos encontros. Com o olhar crítico voltada a formação e a sensibilidade de escuta dos sujeitos, ocorreram mudanças de abordagens teórico-metodológico, optando por atividades dinâmicas<sup>4</sup>. Entendo, que para ser efetivada a formação consiste em aproximação e sensibilização de retomada de consciência da realidade para que os sujeitos sejam produtores de conhecimentos e não depósitos.

E se por um lado, surgem apreensões por parte dos educadores em trabalhar a temática história e cultura afro-brasileira, do outro tem a negação identitária dos discentes em relação às questões étnico- raciais, mas será que essa negação é culpa exclusiva dos discentes? Ou recai numa ausência de uma formação sólida, a qual é transmitida? Entretanto, consideramos pouco tempo, se discute com efervescência sobre cultura afro-brasileira e conseqüentemente a falta desta base epistemológica, resulta na precarização do processo ensino- aprendizagem, levando o trabalho pedagógico à fragmentação, desvinculação entre teoria e prática, entre teoria e concretização de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, foi necessário pensar numa formação que levasse em consideração a realidade acompanhada e vivida pela equipe nas escolas, observando o contexto social dos sujeitos da EJA, buscando mudança e inovação das práticas escolares, bem como, centrar no saber fazer teórico metodológico desse educador, suas perspectivas de estar na EJA, sua compreensão a respeito de currículo formal e praticado, suas narrativas de como percebe a cultura afro-brasileira.

Com tais proposições, direcionamos o pensamento para averiguação do sistema de ensino prisional, como tem consolidado as práticas pedagógicas sobre história e cultura afro-brasileira nesse ambiente? Às vezes esquecidos pelas políticas educacionais, com lacunas diversas, como qualificação docente dos que atuam na educação prisional, materiais didáticos que corroborem com a temática, entre outros.

---

4 Relacionado as oficinas didáticas. Segundo Volquind (2002, p. 11), descreve como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Reitero, sobre a inquietude do direito formativo, em que ao assumir a coordenação geral da modalidade EJA e ao colocar em prática projeto de formação continuada de professores, realizar acompanhamento pedagógico, participar das vivências escolares, percebi que o educador que atuam no sistema penitenciário precisa ser visto e considerado nas especificidades posta pela realidade institucional, assim, nem tudo que era dialogado na formação e nem todas as experiências educativas compartilhadas poderiam ser recriados num espaço educativo como este. Refletir sobre o sujeito profissional, sujeito cativo, no âmbito regido por critérios de segurança, vinculados aos processos pedagógicos, é importantíssimo na obtenção da utilidade da formação para o educador participante.

Por esses motivos, aqui expostos foi que decidi me debruçar nos estudos direcionados as relações étnico-raciais imbricado a formação docente em serviço no âmbito prisional, devido a implicação social, em que abarcam as demais implicações pessoais, acadêmicas, profissionais. Nesse contexto de implicação histórico-existencial está subtendido o interesse pela temática étnico-racial pela relação real de vida, em sentir na pele o descrédito social de ser negro, onde muitos como eu, vivenciam os olhares e ataques de preconceitos dominantes de que o negro é bandido, marginal. E os que “vivem de fato essa condição”, carregam a tríplice carga de discriminação e exclusão social, são subjugados e inferiorizados.

O mesmo acontece com os profissionais desses estabelecimentos penais, são esquecidos, sofrem preconceitos, enfrentam diversas dificuldades. E por isso, falar desse lugar “escola na prisão” é inevitável suas aproximações ao campo histórico, ao perfil desta população e a retratação das circunstâncias e condições locais e formativas que se encontram.

Diante disso, o porquê de intervir nesse espaço educacional fomentando debate sobre a temática étnico-racial teve intencionalidade dialógica de possibilitar aos sujeitos privados de liberdade realizarem reflexões sobre a situação da população negra no nosso país, conhecer como podemos enfrentar o racismo e as diversas situações de exclusão social, compreender os marcos históricos de lutas e resistência do povo negro e saber da existencialidade de mecanismos e órgãos que tem a atribuição de concretizar as ações afirmativas.

Assim, para dar continuidade ao trabalho de coordenação pedagógica de EJA da rede municipal de Serrinha e fazer jus o trabalho de formação docente de EJA, considerei imprescindível pensar ações, pesquisar sobre o lugar de engajamento profissional, revelar o não-dito e perceber as contradições sociais, o que entrecruza ao meu compromisso.

Em outras palavras, emerge a atribuição de sentidos a nossa própria responsabilidade social, enquanto seres humanizados, em que não podemos nos ocultar de certas problemáticas, dizendo que não temos “nada a ver com isso”. Ao contrário, temos o compromisso social de transgredir a implicação lógica perversa, onde estigmatiza o negro as caracterizações de

dominação e inferioridade.

Nesse contexto, as questões investigativas foram: Que trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana é realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA? Como eles percebem a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03? Uma intervenção pedagógica formativa nas questões da história e cultura afro-brasileira e africana aperfeiçoaria a prática desses docentes? Se sim, de que maneira?

Essa pesquisa foi além da apuração da aplicabilidade da Lei 10.639/03, teve como proposição intervir pedagogicamente na realidade dos professores, por meio da oferta de formação, numa perspectiva que o saber teórico metodológico possibilitasse na potencialização ou mudanças das práticas educativas e ao mesmo tempo, ocorresse a metamorfose no próprio sujeito em formação.

O presente estudo teve como objetivo geral:

Compreender o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA, percebendo seus discursos em relação a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03, bem como intervir pedagogicamente com uma formação para aprimorar sua prática educativa.

Em relação aos objetivos específicos foram:

a) apresentar contextualização histórica da EJA e da história e cultura afro-brasileira e africana, os aspectos que contribuíram para a consolidação desta modalidade no âmbito prisional, bem como a relativização dos históricos das lutas para aprovação da Lei 10.639/03 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro;

b) analisar o currículo e o projeto pedagógico da EJA no âmbito do sistema prisional de Serrinha – Ba, para identificar os conteúdos da história e cultura afro-brasileira planejados;

c) intervir pedagogicamente a partir de uma formação nos conteúdos das questões étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como avaliar esse processo formativo.

Assim o projeto se tornou desafiador por adentrar num âmbito restritivo, EJA em prisões, mais propriamente dizendo formação de professores que atuam nas salas de aula e precisam de suporte teórico metodológico para realizar atividades pedagógicas no cárcere que ainda é visto como descomunal. Para tanto, existem desafios de insuficiência de materiais encontrados sobre a temática, principalmente no campo acadêmico, que precisam ampliar as discussões a respeito do atendimento educacional aos encarcerados, no tocante as questões

étnico-raciais.

Para realização da formação docente perpassam diversas situações, como a premissa da aceitação do profissional em se permitir ao diálogo até alcançar o envolvimento coletivo de socialização das experiências e o aprofundamento teórico. Em síntese, esse trabalho se caracteriza pela função social da busca dos conhecimentos sistematizados sobre cultura afro-brasileira, por meio de formação docente, em que a didática ministrada possibilite a integração e reinserção social de reclusos (as), levando em consideração os princípios históricos e humanitários, a auto-valorização das características étnico-raciais e culturais, seguido da crença que a educação de jovens e adultos transformam os sujeitos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa dialogamos com os seguintes autores na discussão sobre a EJA no espaço da prisão Irlend (2011), Julião (2007), Onofre (2002, 2007, 2008, 2009 2010,2011, 2012, 2013, 2015), Pereira (2011, 2018), histórico da EJA Paiva (1973), Haddad; Di Pierro (2000), sobre educação das relações étnico-raciais Gomes (2006), Munanga (1996), Santos (2001), formação de professores Imbernón (2004), Nóvoa (1997) e humanização Arroyo (2005), Freire (2005), foram os contributos teóricos clássicos para dar suporte a esta pesquisa, dentre outros autores.

Esse estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa, devido às caracterizações inerentes da pesquisa, em que ocorreu o contato do pesquisador com o fenômeno pesquisado, com o ambiente, além da utilização do registro descritivo para reflexões metodológicas. Assim, o referencial teórico utilizado na metodologia da pesquisa Gil (2002), Ludke e André (1986).

Nessa direção, optou-se pela pesquisa de intervenção educativa, num sentido proposto por Damiani (2013), que reverbera a potencialidade da intervenção quanto pesquisa, preconiza que o pesquisador tenha autonomia de fazer interferências num contexto real educativo, para realização de práticas que corroborem num enfrentamento de uma determinada problemática e após a aplicabilidade do trabalho planejado, possa fazer a avaliação das mudanças ou não que foram proporcionadas no processo formativo.

Nesse sentido, coadunamos com Nóvoa (2004, p.15), “a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação”. Isso pressupõe que o pesquisador tem como ponto inicial a prática social e concomitantemente ponto de chegada, pois ao formar, forma-se e na tentativa de modificar a realidade também se modifica.

O estudo foi realizado em cinco etapas:

- 1) levantamento bibliográfico e documental que serviu de base para aquisição e aprofundamento do tema;
- 2) aplicação do questionário aberto sobre a prática pedagógica dos professores da EJA

da Penitenciária de serrinha – Ba;

3) de posse e análise dos questionários, foi ressignificado o planejamento da intervenção formativa e aplicado;

4) e, concomitante a esse processo formativo, foi realizado a avaliação dessa formação a partir dos instrumentos: observação da formação pelos monitores de pesquisa, diários reflexivos dos docentes participantes da formação, diário de campo do pesquisador;

5) análise de conteúdo de todo as informações obtidas.

Ressaltamos que na terceira etapa, foram as oficinas didáticas (projeto em anexo) para dinamizar o processo ensino-aprendizagem. As oficinas oportunizaram vivências significativas e concretas que pudessem serem aplicadas na sala de aula, para que o professor como um agente de re-criação das proposições construídas.

O cenário da pesquisa foi o Estabelecimento Penal em Serrinha, situado na região sisaleira, cujo conjunto penal considerado de segurança máxima, onde recebe sujeitos para cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado. O foco dos sujeitos da pesquisa foram os docentes em serviço nessa instituição, onde integram a modalidade da EJA, no ensino fundamental I e II.

Estruturamos a dissertação da seguinte forma a parte introdutória correspondente a aproximação da minha tessitura de vida com a discussão da temática, as finalidades e perspectivas em relação a pesquisa. Já no primeiro capítulo foi abordado a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica, trazendo a relação conceptual de educação e o panorama histórico da EJA no Brasil. Já o segundo capítulo trata da EJA em prisões foi reverberado tensões e desafios, o perfil dos que tem ocupado este lugar, as carências de materiais, formação, recursos humanos e revelam como os estudiosos em seus discursos tem pensado e discutido sobre esse campo complexo.

Em prossecução, destacamos o terceiro capítulo sobre as questões étnico-raciais, a lei 10.639/03 no contexto da EJA em prisões, que a população do não direito, da vulnerabilidade social, sem escolarização, da discriminação racial, tem ligação ao cenário de encarceramento. Portanto, é imprescindível discussão dessa temática nas salas de aula, o diálogo realizado sobre a consolidação da lei 10.639/03, em relação a formação crítica dos docentes e educandos nas práticas educativas, foram abordagens contempladas neste capítulo.

Por sua vez, o quarto capítulo corresponde o caminhar da nossa pesquisa, desvelam escolhas e critérios adotados para os procedimentos metodológicos, revela a abordagem; o cenário; os sujeitos; os instrumentos utilizados, os instrumentos direcionados para os registros de dados e os procedimentos para análise de dados da pesquisa.

No quinto capítulo compreende aos achados relativo aos efeitos da pesquisa intervenção

educativa sobre as questões étnico-raciais com os professores em serviço na EJA em unidade prisional. O sexto capítulo detalha as considerações finais sobre a pesquisa desvelando o trabalho pedagógico e percepções envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA e mostrando como a intervenção pedagógica formativa nas questões da história e cultura afro-brasileira e africana aperfeiçoou a prática desses docentes.

Espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído na discussão do campo acadêmico sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira, colaborar com outros espaços da sociedade, fomentar debates para repensar num currículo significativo, como também, desenvolver uma práxis pedagógica de promoção das relações de etnias, que auxilie na formação do exercício da cidadania de jovens e adultos conscientes de sua pluralidade cultural e no processo de reintegração social do preso.

## **1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nesse primeiro capítulo externamos o conceito de educação e também trata da trajetória e fundamentos históricos da EJA no Brasil, versa que as políticas educacionais foram atreladas aos interesses e projetos de desenvolvimento governamental, evidência que as iniciativas educacionais para atendimento ao público adulto, foram em passos lentos e ainda é um direito que deve ser garantido.

### **1.1 Conceito de educação**

A concepção de educação que nos apregoaram por longos tempos, desponta para mecanização do indivíduo, em que o administrador, visto como dono da verdade, sendo o professor a figura principal, tem a função de ensinar, reproduzir costumes que forneçam subsídios ao indivíduo ter participação social. Somos vindouros de uma educação de caráter totalitário, desumano, antidemocrático.

Nessa direção Freire (2005), nos mostra que somos egressos dessa concepção de educação bancária, de uma educação antidialógica, opressora, que não valoriza, não

reconhece o ser sujeito, que subjuga o outro, aniquilando suas capacidades do intelecto. Desta forma, Freire (2005) nos adverte que devemos buscar o rompimento dessas práticas desumanizadoras e perceber a educação como instigadora da realidade, que contribui para problematizar o nosso viver, que a busca e o nosso “quefazer” seja de e para humanização.

Isso significa que a relação conceptual de educação atrela-se ao projeto de sociedade, ao modelo econômico que se pretende desenvolver, pois o conceito de educação está associado ao que se almeja desenvolver, criar, envereda-se a formação de estrutura social. Ora, quais dos enunciados dos conceitos de educação que corresponde a algum projeto de sociedade que tem vigorado? Esse é o papel da educação levar o homem a contestar o que está posto, refletir com criticidade os circunscritos instituídos e contribuir para os rompimentos da ordem social vigente que não faz conexão ao nosso projeto de humanização.

Assim é importante demarcar, a tridimensionalidade educativa, a primeira que se naturaliza e pertencente ao aparelho ideológico do Estado, com fins sistemáticos de acessibilidade aos bens culturais produzidos historicamente pelas civilizações, que confere ao âmbito da escola essa educação formal. (BARROS, 2011).

Já a segunda a educação não-formal tem a projeção de atender determinada especificidade e por isso, a necessidade de adequação e delimitação de determinados conteúdos, tendo como caracterização a flexibilidade de tempo e horários. E por sua vez, a educação extensiva, com a prática que pode ser ou não-intencional, relativizada ao cotidiano, decorrente da família, vizinhos, associações, os diversos âmbitos comunicativos culmina a educação informal. (BARROS, 2011).

As formas de educação sejam nas perspectivas formal, não-formal e informal, todos esses tipos imanam relação e movimento do ensinar-aprender, carregam sínteses baseadas no epistemológico, habilidade e potencialização. Nesse sentido, concebemos nosso olhar quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que seja para além das mazelas que atravessam está modalidade, porém, a tentativa aqui colocada, pressupõem estratégias, ações que possam interferir na realidade como possibilidades de garantias de direitos aos sujeitos que compõem a EJA: educandos e educadores.

Nas formas educativas imbricam-se as projeções sociais, sendo assim, podemos estar inseridos em diversas dinâmicas que carregam sentidos ideológicos, como o molde neoliberal que leva a formação humana para uma preparação hegemônica que atendam os preceitos econômicos, visando para uma realidade de enfoque empregatício e por isso, atrela-se a formação do ser ao domínio de competências e habilidades. Diferentemente, da proposta de uma educação popular que se insere no legado freiriano que tem o teor político de empoderamento do sujeito, onde visa a prática educativa com significações, num viés de

contestação e transformação da realidade social.

O legado freiriano trata de elementos fundantes para a educação, a libertação do oprimido, a humanização do ser, numa perceptibilidade de homem e não de objeto, para compreensão do processo ensino-aprendizagem possa ser efetivada uma prática de liberdade. Para tanto, é necessário descortinar as práticas opressoras para promover a inquietação da consciência oprimida, em refletir sobre a totalidade estrutural dominante e pensar numa validação de práxis libertadora. (FREIRE, 2005)

Para Freire (2005), assumir a práxis libertadora denota em transformação da consciência servil, contempla a reflexão crítica e o exercício autônomo do sujeito que se reveste de criticidade e destitui-se de atos ingênuos, pois consegue fazer análise da situação concreta, reconhecendo as violações de direito, como também, se instrumentaliza para luta e busca dos direitos negados. Entretanto, promover essa práxis libertadora dentro de moldes conservadoristas, que preza apenas o servil ao mercadológico e transgredir essa conjuntura segregadora convencionamos como desafiador.

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

Assinalamos que acreditamos ser possível uma educação como prática de liberdade, por meio da dialogicidade, em que Freire (2005) pronuncia como essencialidade o diálogo para obtenção de uma educação autêntica, onde a relação educandos- educador, ensino-aprendizagem consiste num conteúdo significativo existencial.

Posto isto, manifestamos que compreendemos educação como elemento significativo existencial para o sujeito em lhe condicionar dignidade e essência de vida, sendo assim, nos referimos a EJA como campo de luta de direito humano, pautado nos princípios de liberdade, o respeito a diversidade, valoração e reconhecimento do ser capaz.

Ao soar EJA já traz implícito a diversidade, jovens, adultos, diferentes histórias de vida, pluralidade sociocultural, multiplicidade de contextos, de tramas sociais e por isso, expressos pela desigualdade de vida e social, o que justifica a chamada de sujeitos de direitos. São vindouros de uma realidade histórica de opressão, antidiológica e que a educação atual tem a função de reverter essas historicidades e propor uma educação popular, freiriana a ponto de indignar-se com os atos educativos que protelam a desumanização.

Assim, discutir educação imana pensar na luta histórica do não direito, em que até os dias atuais vivemos trajetórias complexas onde o direito a educação não está assegurado. Isso significa que se o direito básico social não é efetivado, então impera a lógica segregadora da

acentuação das desigualdades sociais. Por isso, não podemos nos conformar e lutar em defesa dos direitos, numa lógica contundente, humanizadora, numa base das categorias de Freire: diálogo, autonomia e esperança.

## **1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica (Lei de Diretrizes de Educação e Bases da Educação 9.394/96), que garante a jovens e adultos direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos.

Ocorre que para atingir tal assertiva, foi necessário passar por diversas complexificações no processo de escolarização da educação de jovens e adultos, o que nos leva a repensar nos fundamentos e trajetória histórica da EJA no Brasil. Conforme exposto por Paiva (1973) a discussão do campo da educação de adultos tem vestígios desde o período colonial, em que os religiosos tinham como foco missionário os ensinamentos de normas comportamentais e do funcionamento da economia colonial aos nativos e aos escravizados.

Entretanto, essa política educacional colonizadora fundado pelos jesuítas e com o apoio da Coroa Portuguesa tinham interesses ideológicos, em que utilizavam o processo educativo como percurso mais efetivo para alcançar seus objetivos de mudança de hábitos e costumes dos nativos. De acordo as considerações de Paiva (1973), apontam que esse formato de educação para adultos não idealizava trabalhar as competências e habilidades de leitura e escrita, pois não era um requisito das atividades econômicas, a base era a exportação da matéria-prima e não se preocupavam em disseminar as ações educativas para outros setores da sociedade.

Nessa direção, Paiva (1973), coloca que a época de colonização o foco de interesse foi a mudança radical da cultura dos nativos e assim os jesuítas tentaram essa mudança por meio da catequização e instrução dos adultos indígenas. O objetivo era a convenção dos indígenas, a aceitação e submissão às práticas dos colonizadores e por isso, os ensinamentos eram diferenciados para os grupos de nativos e colonizadores.

A autora coloca que a população adulta que recebiam atenção instrucional eram os portugueses e seus descendentes, sendo que os escravizados eram excluídos. Lembrando que, os escravizados eram considerados uma propriedade, coisa. Verifica-se pelas leituras, a prática ideológica convencional era a utilização de uma política, cuja proposta de construção de sociedade era voltada para alienação dos nativos e enriquecimento dos colonizadores, embora

fosse num formato de plutocracia. E após, a expulsão dos jesuítas ocorreu uma desestruturação do ensino e somente no período imperial foi apresentado comprovações de ordenamento educacional.

Na política educacional do Brasil Império, pode-se frisar a primeira Constituição em 1824, determina “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Deve-se ressaltar que consideravam parte da cidadania eram a população da elite econômica, sendo excluídos negros indígenas e a maioria das mulheres.

Segundo Paiva (1973), em seus escritos socializa que na política imperial que foram criadas escolas nas casas de detenção e dar ênfase a frequência. Os sujeitos privados de liberdade passam ter uma orientação numa perspectiva de moldar o comportamento, para que possam se adequar aos padrões sociais. Lembrando que, a concepção de ensino ainda não era num viés de formação humana e nem tampouco de reparação pós-muro, apenas num sentido de punir o criminoso para torna-se uma pessoa dócil e ao mesmo tempo, uma forma de atender as estatísticas, pois o país tinha necessidade de organizar o sistema de ensino para sair da zona de rebaixamento educacional.

Nesse período, segundo Paiva (1973), surgiu a primeira escola noturna em 1854, com a intencionalidade de alfabetizar trabalhadores analfabetos e logo houve uma expansão. No entanto, em 1876 já existiam 117 escolas pelo país, com finalidades específicas, como exemplificações, o estado do Pará que alfabetizavam os nativos e o Maranhão tinham como prática o esclarecimento aos colonos sobre seus direitos e deveres. Todavia, essas escolas tiveram alto índice de evasão como relata a autora:

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973, p. 168).

Assim, o ressurgimento das escolas noturnas, ocorre visando o voto do analfabeto, por meio da determinação da lei Saraiva, que para votar tinha que ter o mínimo de habilidade de leitura e escrita. Nessa arena política, o principal sentido era o monopólio do poder e produzir eleitores aptos a exercerem o voto, ou seja, a intenção política não era exatamente de alfabetizar e contribuir na efetivação do exercício da cidadania, apenas a preocupação do grupo dominante com seu tradicionalismo e conservadorismo no poder.

No transcurso Imperial para o Republicano a educação passa a ser vista como equalizadora de todos os problemas, tendo a ampliação das redes escolares e num intenso

debate político, destacando as mobilizações em torno da educação como dever do Estado. Houve a consolidação das ligas contra o analfabetismo um marco que ocorreu em 1910, com o propósito de derrogação do analfabetismo, visando o voto do analfabeto. (PAIVA, 1973).

Podemos afirmar que, essa fase ápice das preocupações e reivindicações com a educação das camadas populares, possibilitou o desencadeamento de políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, pelo fato organizacional dos movimentos dos educadores e da população pela luta de expansão das escolas, realizando exigências para que o Estado se responsabilizasse pelos serviços. Essa possibilidade aconteceu, o direito constitucional de educação pelo advento da industrialização, da aceleração do crescimento urbano e pelas preocupações dos outros países com os índices de escolarização.

O marco discursivo estava em torno da produtividade, assim, a educação em prisões também passa a ser entendida como somatórias de produtividade do comportamento do preso, nos referimos ao Decreto nº 3.706 de 1824, onde o preso deveria seguir a rigor as ordens sem murmúrios, ser dedicado aos estudos, cumprir a pena sem acarretar transtorno, evitando punições.

O direito basilar a educação extensivo aos adultos, foi firmado na época da Revolução de 1930, tendo como marco a construção do sistema educativo brasileiro. De acordo a percepção de Paiva (1973, p. 250) descreve que a Revolução de 30 ocorreram estridentes mudanças políticas e econômicas, como a criação do Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, designando o dever do Estado com o ensino primário integral, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1937, atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP)<sup>6</sup>, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>7</sup> e a realização do primeiro e segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O governo precisava almejar dois campos evolutivos fins eleitorais e econômicos, por um lado minimizar os índices de analfabetismo, aumentar a participação do eleitorado no processo de votação, para manutenção da estadia, e por outro, desenvolver sua capacidade

---

5 Marco ocorrido no período da Revolução, precisamente em 1932 o Primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação. Para aprofundamento teórico realizar leitura do Livro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores 2010.

6 FNEP- Criado pelo professor Anísio Teixeira, em 1942, apresentou a proposta de como definir e implantar um fundo que garantisse recursos permanentes para o ensino primário.

7 O Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação instalou em 1947, o Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Adolescentes e Adultos- CEAA. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 111).

de produção econômica para atingir as metas estabelecidas, o que levou a investir na educação de adultos.

Paiva (1973) destaca esse momento desencadeador de diversas campanhas voltadas a educação de adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), não aprofundaremos nas demais, porque seguiam instruções muito similares. Assim, a iniciativa governamental de lançar uma campanha de educação para adultos era a forma de produzir e capacitar as massas para mão de obra industrial e aumentar o quantitativo do eleitorado, o que fazia sentido sedimentar o poder agrário. Então, educar as massas no meio rural para desestruturar o poder político dos chefes locais.

Paiva (1973) nos mostra que a CEAA ocasionou ameaça ao poder local, devido à ampliação da base eleitoral, em que os novos eleitores não faziam parte dos currais eleitorais, sendo assim, caracterizados de grupo oposicionista; contribuiu na diminuição das taxas de analfabetismo. No que tange ao pedagógico, houve uma preocupação em organizar material didático e realização de encontros discursivos a respeito da temática.

Nesse entusiasmo e otimismo pedagógico que ocorreu em 1947, o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, numa sensação esperançosa de crença do poder na educação, como meio de resolver a situação econômica do país. Segundo Paiva (1973), delineia esse momento de trocas de experiências, em que aconteceu socialização de trabalhos e debates que acarretaram outras demandas como a formação de professores, cursos de qualificação para o mercado de trabalho, bibliotecas, necessidade de elaboração de uma lei orgânica voltada para educação de adultos, dentre outras.

O formato organizacional da campanha CEAA também nos chamou atenção, seus objetivos eram de ação extensiva no sentido de alfabetizar os envolvidos em três meses e ação profundidade que era referente à capacitação profissional, que não teve êxito. Para o funcionamento da campanha as demandas eram divididas, a União ficava encarregada com o financeiro, planejamento geral e a orientação técnica, distribuição dos didáticos e as Unidades de federação ficava com a responsabilidade de concretização dos serviços, como instalação das classes, seleção, administração e fiscalização do pessoal. Já os ensinamentos, ficavam a cargo de voluntariados que recebiam uma gratificação.

A autora Paiva (1973), descreve que a precarização de recursos para a campanha, não era mais possível a manutenção dos serviços essenciais, o pagamento dos voluntários atrasados, os mesmos já estavam desinteressados, como também, os demais participantes que logo evadiam. Já não tinham condições de manter as turmas, as estruturas físicas eram as piores possíveis. Por sua vez, os relatórios técnicos pedagógicos já não correspondiam com a realidade. Esses elementos fizeram parte do debate do segundo Congresso Nacional de

Educação de Adultos, em 1958, que foi reconhecido o fracasso da campanha.

Enquanto isso, o cenário internacional, em 1949, ocorreu à primeira Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em Elsinore, na Dinamarca, visando a cooperação necessária para o desenvolvimento da educação de adultos, priorizou em suas discussões as relações pacíficas, a unidade entre os povos, foi apregoado a paz entre governos e povos, justificando-se pela finalização da segunda Guerra Mundial (1939-1945), apregoavam uma concepção de aproximação dos sujeitos e que as populações priorizasse a tolerância.

Podemos afirmar que nas décadas de 20, 30, 40 e 50, muitos foram os programas governamentais semelhantes, que logo fracassara como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, popularmente ficou conhecida como Missões Rurais de educação, embora inicialmente revelasse certa congruência, mas existiam lacunas para a execução dos objetivos, em que tal educação comunitária entrelaçava em seus “princípios combinados da organização social de comunidade” e no processo passa ter um viés de “valor auto-ajuda”. (PAIVA, 1973, p.225).

Depois de muitos anos de atuação ficava demonstrado que retirar a Missão significava reconhecer o fracasso da mesma nas comunidades que não possuíam dinamismo econômico suficiente para manter o trabalho que vinha sendo realizado. Demonstrava-se que a aplicação da metodologia de desenvolvimento e organização social de comunidades não era suficiente para provocar o desenvolvimento, que este dependia de outros fatores educativos. (PAIVA, 1973, p.230).

Como outra tentativa de repetição aos modelos dos programas, urge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958, não duradoura e poucas contribuições. Ressaltamos que essas ações governamentistas tinham interesses de qualificação à força do trabalho, para fins econômicos, no caso a obtenção de produtividade e desenvolvimento dos projetos nacionais.

Devemos reforçar que o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujas idealizações estavam voltadas também para a criação de um programa permanente de Educação de Adultos e em virtude dessas discussões dos movimentos de alfabetização de adultos, surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), cujas projeções e debates permeavam o diálogo e a assunção dos educandos como base educativa.

Esse período equivale ao desencadeamento dos movimentos de educação, num contexto de rápido crescimento econômico, ocorre II CONFINTEA, que aconteceu em Montreal, Canadá em 1960, cuja centralidade do debate foi à luta contra o analfabetismo. Essa II CONFINTEA foi uma chamada aos países para que se responsabilizassem para com a educação de adultos, no entanto, que a temática foi Papel do Estado na Educação de Adultos e

teve como culminância a Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, ponderava que os países considerados desenvolvidos colaborassem com os menos desenvolvidos, num sentido de cumprimento de tarefa mundial.

Assim diversos países, inclusive o Brasil para atender essas demandas, implantaram campanhas de alfabetização, que passam ser nomeadas de Movimento de Educação de Base (MEB), Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), ambos criados em 1961 e o Programa de Emergência, estabelecido em 1963, todos aligeirados, com mínimos resultados.

Nesse decurso, ocorre em 1961, à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. Paiva (1973) aponta que a LDB/1961 teve como marco a delimitação para que os governos estaduais e municipais assumissem a responsabilidade de estruturação e execução das atividades educativas.

Em relação às finalidades e o desenvolvimento dos programas citados, Paiva (1973, p. 251) detalha que o MEB “deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), instalando inicialmente 15.000 escolas radiofônicas e se expandido nos anos subsequentes”, um convênio do MEC com as emissoras católicas. Já o MNCA que custou a sair do papel, tendo como função a aplicação de recursos financeiros para educação de adultos, com fins de custear a formação de professores leigos, a merenda escolar, construção de salas de aulas, dentre outros. E o Programa de Emergência que dissipara em seis meses, que de acordo Paiva (1973, p. 256), suas finalidades “referiam-se tanto à ampliação e melhoria qualitativa do ensino primário comum quanto à alfabetização da população adulta”.

A questão nacional confere que a criação de sucessivas campanhas de alfabetização, que continuavam com velhas práticas em relação ao tratamento da educação de adultos e logo esses programas se extinguíram, ficando sem coordenação a nível nacional. Como a temática em auge era a alfabetização de adultos para progressão econômica, participação política e tinham interesses em comum por parte de alguns setores da sociedade, nesse contexto dar visibilidade aos movimentos de educação popular e cultura, que logo foram banidos, devido ao golpe militar em 1964.

Podemos dizer que a década de 60, teve como efervescência a discussão de educação como elemento cultural, por intermédio dos Movimentos de Promoção da Cultura Popular:

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1973, p. 258).

Nesse contexto, não podemos nos esquecer de mencionar as contribuições de Paulo Freire para educação de adultos, pois no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco que desencadeou o trabalho de Freire, a partir de uma metodologia diferenciada. Paiva (1973, p.279), elucida que o trabalho de Freire “não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios”.

Em 1964, todas essas iniciativas para o fortalecimento da educação de adultos são cooptados pelo novo governo conservador e repressivo. O Estado foi coercitivo a ponto de levar o país à estagnação política e pedagógica, sendo assim, a fase inicial da ditadura militar, preponderava o silêncio à educação de adultos, com pretensões de dissipar as ações anteriores e por fim, dar conotação de neutralidade a política educacional. Conseqüentemente, enfraquecer os movimentos de educação e cultura popular, como também, desarticular os ideários problematizador e de conscientização política. Os programas, campanhas, educadores, líderes de grupos foram reprimidos, censurados.

Por outro lado, o país tivera assumido perante as alianças internacionais investir na educação, com isso, a “Unesco voltava a reiterar aos países membros seus apelos no sentido que desenvolvessem tais programas; os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo”. (Paiva, 1973, p. 288). Após dois anos de silêncio, o país retoma indiretamente os trabalhos voltados para educação de adultos, estabelecendo o bojo conservador e pontual e por sua vez, realiza doações a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)<sup>8</sup>, “a educação de adultos era entregue a orientação norte-americana”. (PAIVA, 1973, p. 289).

Enfim, mais um programa que não deu continuidade, recebera diversas críticas devido aos seus métodos, pela sua objetivação política de orientação aos participantes na escolha de seus administradores, o trabalho assistencialista, seu alto custo e afiguração difundida caracterizando o analfabeto como inútil, como um peso social. Então, o conjunto de teorização preconceituosa, despesas infindas, inadequação dos recursos financeiros, refletiram as vastas críticas, o que levou ao epílogo do programa ABC.

Logo em seguida, o governo assume de forma direta essa responsabilidade de condução da educação de adultos e estrategicamente fundou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Era urgente a realização de um programa que atingisse as camadas populares, dissiparem as negatividades formuladas

---

<sup>8</sup> Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), caracterizou-se pelo atendimento aos interesses hegemônicos do regime militar. Surgiu no Recife e teve ampliação nacional, dirigido pelos evangélicos norte-americanos e foi extinto gradativamente dos estados em 1970 e 1971, devido o desencadeamento de diversas críticas feitas pela sociedade. (HADDAD E DI PIERRO 2000, p. 14).

pelo programa anterior e investir no MOBRAL como sofisma de garantir a estadia em curso e para isso, era considerável fazer uma propagação imagética governamental positiva.

Ancorada nas prescrições de Paiva (1982), o MOBRAL9 pode ter sido criado como instrumento informativo dos municípios e ao mesmo tempo, legitimar o regime junto as massas. A autora enfatiza a proposição de controle populacional, que o Movimento Brasileiro de Alfabetização pode ter sido criado como medida de segurança interna. Destarte, passou a ter visibilidade governamental e empresarial, através das manobras políticas, como os treinamentos dos supervisores para convencer as camadas sociais da possibilidade de um “livramento da chaga do analfabetismo e assegurar estabilidade status quo”. (PAIVA, 1982, p. 99- 100)

Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBRAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização”, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime. (PAIVA, 1982, p. 101)

Apesar de diversas tentativas para firmação do MOBRAL, emaranhadas críticas teve o dito programa, devido à fugacidade do trabalho de alfabetização, a ausência de continuidade ao processo de escolarização, o quantitativo enunciado de pessoas alfabetizadas elucidavam tais criticidades, até mesmo porque, o programa em sua implantação tinha como característica aspectos técnicos-pedagógicos e devido ao contexto de regime militar, incluso a preocupação dos que estavam no poder passou a ser utilizado notoriamente como regulação de interesses políticos e foi irremediável o fracasso.

Referindo-se ainda ao regime militar, é necessário destacar a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 5.692 de 11 de agosto de 1971, que regulamenta o Ensino Supletivo e o Parecer do Conselho Federal de Educação n.699, de 28 de julho de 1972 que trata da Política para o Ensino Supletivo.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), reforçam que a promulgação da lei, o ensino supletivo apesar de ter sido apresentado a sociedade como o “projeto de escola do futuro”, sem distinção de classes, foram viés para atender o sistema operacional dos militares voltado para o desenvolvimento nacional e por isso, tinham que aperfeiçoar a mão de obra marginalizada e concretizar “ideia-força”, cuja significância era alfabetizar elevados

---

9 O MOBRAL era estruturado no seguinte formato: Gerência Pedagógica responsável pela avaliação e execução do programa e treinamento de pessoal; Empresas encarregadas pela produção de materiais didáticos e Comissões Municipais a incumbência de execução do Programa desde a conscrição do analfabeto, a sala de aula e professores. (HADDAD E DI PIERRO 2000, p. 114-116). PAIVA (1982, p. 99-105).

quantitativos de pessoas.

Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 118).

E como artifício do governo brasileiro, foi emitido um documento “Adult Education in Brazil”, que foi encaminhado a III CONFINTEA, em 1972, em Tóquio, no Japão, tendo como finalidade socialização das experiências exitosas voltadas para a educação de adultos, como criação do MOBREAL e do ensino supletivo, ambas na época recentes. (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

A III CONFINTEA foi abalizada com os assuntos de respeito à Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, onde nascera o termo aprendizagem ao longo da vida, como também, a ocorrência de debates sobre o ensino escolar e extra-escolar. Concluindo em seus relatórios que a democratização e todo processo desenvolvimentista educacional, social, cultural e econômico perpassa pela educação de adultos que compõem o sistema educacional, o que assegura o ideário aprendizagem ao longo da vida.

Entrementes, no período fervoroso de pensamentos voltados a educação, como direito, como liberdade, no Brasil, o processo de conjuntura política de insatisfação ao regime militar, de desgosto de modo em geral, o anseio era de liberdade, já eclodiam alguns protestos sociais, em meios a esse determinado tempo, ocorre o marco legal que confere a educação em prisões, à Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que garante a assistência educacional e outras, ao sujeito que está na condição de privação de liberdade como dever do Estado, para prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. As instituições penais passam a ter a obrigatoriedade de prover a instrução escolar e profissional do encarcerado, por intermédio de parcerias com entidades educacionais.

Nesse período, precisamente em 1985 aconteceu a IV CONFINTEA, em Paris, na França e as expectativas eram muitas, principalmente no nosso país, que ocorreram tantas situações na educação de adultos, embora já estivesse extinto o MOBREAL<sup>10</sup>, mas foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos- EDUCAR, cujas funções convergiam com o primeiro. (PAIVA, 1983).

Ainda sobre a IV CONFINTEA, o momento era de crise econômica, apostou nas

---

10 Extinção da nomenclatura, porém prevalecem os mesmos fundamentos. (PAIVA, 1983).

discussões destinadas a Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, tendo como foco o direito a aprender, reforçaram os debates sobre o papel do Estado em ter compromisso com a educação de adultos e colocaram em evidência a acessibilidade as novas tecnologias da informação.

O contexto brasileiro desencadeou-se com eferverscência a ação coletiva, repugnando o regime posto, as pessoas ganharam as praças públicas, protestavam, desejavam o voto direto para presidência da república. Época que configurou a redemocratização da sociedade brasileira, como fator relevante teve a promulgação da Constituição de 1988, que estabelece no plano jurisdicional o direito à educação de jovens e adultos.

O Estado passa a se comprometer pela oferta pública, gratuita e universal. (Haddad e Di Pierro 2000). A República Federativa do Brasil passa a referenciar a educação como dever e direito de todos, o que implica numa educação sem preconceitos, esboçando na Constituição de 1988 a igualdade, o direito à vida.

Por sua vez, o início da década de 90, conhecido o Ano Internacional da Alfabetização<sup>11</sup>, mas o Brasil estava a passos lentos quanto ao desenvolvimento educacional e outros segmentos. Época do Governo Collor, supressão de direitos, recessão administrativa, “enxugamento da máquina”, controle da inflação. Realizou como atividade priori a extinção da Fundação EDUCAR, a retirada de subsídios, o que foi um assombro para as instituições conveniadas e até mesmo para os órgãos públicos, pois a União ficou isenta dessas responsabilidades que foram transferidas para os municípios. E numa forma compensatória e imaginária, prometeu a realização de um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não concretizou. (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Após impeachment do presidente Collor, assume o governo o vice-presidente Itamar Franco, em 1993, tendo como ação educativa<sup>12</sup> semelhante ao PNAC, num processo de consulta participativa para formulação de outro plano. Deve ressaltar que o país estava entre os doze países com o maior índice de analfabetismo no mundo e tinha se comprometido no Ano Internacional de Alfabetização a elaboração de um plano para fixação de metas educacionais, que ficou pronto o Plano Decenal, em 1994, com pretensões de progressão no ensino fundamental para atender os analfabetos e para os sujeitos jovens e adultos que não concluíram a escolarização. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Contudo, as metas descritas no Plano não foram efetuadas, até mesmo porque, o

---

11 Declaração da Organização das Nações Unidas para convocação da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em março de 1990, em Jomtiem na Tailândia. (HADDAD E DI PIERRO (2000, p. 122)

12 Nesse período no Estado de São Paulo estava em ação o programa de Movimento de Alfabetização, conhecido como MOVA, idealizado por Paulo Freire. (HADDAD, 2007.)

governo que em exercício Fernando Henrique Cardoso, em 1994, postergou o foco para a reformulação da educação pública e somente em 1996 que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>13</sup> (LDB), que ao tratar a educação de adultos, afirma a intencionalidade de oportunizar a escolarização para os que não tiveram acesso, no formato de cursos ou exames supletivos, alterando a idade mínima 18 para 15 anos no ensino fundamental e 21 para 18 anos para o ensino médio, com isso foram reforçados a flexibilização e sem levar em consideração a qualidade do ensino.

No que se refere à LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro, representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993. (MACHADO, 2011, p.05)

A promulgação da LDB revela outras leituras e concepções, devido ao tratamento de caráter específico ao tratar a EJA como modalidade, porém não tinha uma designação de recursos financeiros para dar o asseguramento a modalidade. No entanto, a base governamental insiste na idealização de reforma educacional que desta vez, modificou parte constitucional que trata da erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental e cria<sup>14</sup> o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que contemplava apenas o ensino de crianças e adolescentes de sete a catorze anos, sendo excluídas as demais modalidades.

A década de 90 revela algumas mudanças de tratamento e pensamentos sobre a educação de adultos. Assim, como demonstrações teve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO em Jomtien, na Tailândia, que estimulou o debate sobre educação em espaços de privação de liberdade como meio de reinserção e responsabilidade social. (JULIÃO, 2010).

Ressaltamos que em 1997, ocorreu a V CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, que teve como produto o documento conhecido Declaração de Hamburgo, marcado pela descrição de estabelecer a educação como direito e responsabilidade social, que também aconteceram argumentos de evidenciar o direito a educação aos sujeitos que estavam na condição privativa. Nas discussões enfatizaram as temáticas sobre o papel da alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças, aprendizagem de adultos e participação ativa em

---

13 Lei 9.394, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, relatada pelo senador Darcy Ribeiro. (HADDAD E DI PIERRO 2000, p. 122).

14 Emenda Constitucional 14/96, que regulamentou a criação do FUNDEF, instituindo estados e municípios a aplicação de no mínimo 60% dos recursos para remuneração docente efetivo, além de investir na habilitação dos docentes leigos, não contemplando as demais modalidade como a educação de adultos. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 123).

todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade.

Destarte no Brasil, o Ministério da Educação em regime de colaboração com outras instâncias governamentais, instituições de ensino e organizações da sociedade civil ofereceram programas de alfabetização, voltados principalmente para as camadas sociais de baixa renda. (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Como o Programa Alfabetização Solidária (PAS)<sup>15</sup>, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>16</sup>, coordenação geral pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), tendo como coordenação específica o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), juntamente ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Segundo as concepções de Haddad e Di Pierro (2000), apontam a operacionalização dos programas de alfabetização, as transferências de atividades e a falta de condições que não asseguraram a continuidade dos estudos desses sujeitos.

Outra ação, realizada nesse período foi o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, com o objetivo de ofertar uma formação complementar para qualificação profissional dos envolvidos com a economia ativa. Não tinha um direcionamento específico para as modalidades de ensino, o recrutamento era o atendimento ao perfil. Assim, os cursos ofertados para desenvolver competências e habilidades básicas, que era contraposto a realidade social, os participantes tinham baixo nível de escolaridade, o que dificultava o aprendizado. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentado na Câmara dos Deputados, em 1998 e aprovado pelas comissões no Congresso, em 2000, tendo uma das metas a erradicação do analfabetismo. (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Nesse último referido ano, o Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº 11, estabelece as Diretrizes Curriculares para EJA com finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora.

Machado (2009, p.22) frisa que a legislação educacional, o PNE, evidencia a “EJA como modalidade da educação básica é a Lei nº 10.172, do Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE existem 26 metas dedicadas à EJA, sendo que quatro delas (1, 2, 3 e 16)

---

15 O Programa de Alfabetização Solidária operacionalizado em 1997, com duração de cinco meses. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 124)

16 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária implementado em 1998, para atender trabalhadores rurais que viviam a margem da sociedade, no analfabetismo absoluto.(HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 125)

dizem respeito à ampliação de matrícula nessa modalidade.”

Mesmo tendo essas bases documentais, não ocorreram interferências no cenário da EJA e por muitas pressões das organizações sociais levou o governo a contribuir financeiramente de forma bem sutil, a implementação do Programa Recomeço, em 2001, priorizando os estados Norte e Nordeste, onde se concentravam os baixos os índices de desenvolvimento humano. Com a mudança governamental em 2003, conhecido popularmente como Governo Lula substitui a nomenclatura do Programa Recomeço para Programa Fazendo Escola, com finalidade de apoio a Estados e Municípios para a Educação de Jovens e Adultos. (DI PIERRO, GRACIANO, 2003).

Nesse mesmo período, ocorreu o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado<sup>17</sup>, a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a orientação da Educação de Jovens e Adultos que foi vinculada a Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Porém, essas ações não garantiram a permanência e continuidade dos estudos dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, faltavam articulações das políticas públicas com a prática social de alfabetização e a EJA, sendo mais uma vez penalizada pelo curto prazo de intervenção e conseqüentemente pela falta de habilidades de leitura e escrita. (HADDAD, 2007).

Salientamos que foi em 2003, precisamente em 09 de janeiro ocorrera a alteração da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a promulgação lei 10.639/03, em que posteriormente houve o acréscimo a redação, através da promulgação da lei 11.645 de 10 de março de 2008, vigorando que as instituições de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em 2006, a EJA e os fóruns ganharam visibilidade, apesar de sua ativação como legitimidade de movimentos de EJA ser desde 1996, realizam encontros e debates de respeito a modalidade. Também ressaltamos que foi nesse decurso, a alteração de financiamento retirando o FUNDEF, que foi substituído pelo FUNDEB, emenda n° 53 que consolida a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, incluindo a EJA, Educação Infantil e Ensino Médio.

Já em 2009, o Brasil sedia VI CONFINTEA, realizado em Belém do Pará, com projeções de retomadas das Metas da década do milênio, numa tentativa de viabilização de estratégias para o monitoramento e garantias de ações, inclusive, a concretização do direito à

---

17 O Programa Brasil Alfabetizado continua em execução e se caracteriza pelas variedades metodológicas de alfabetização. (Di Pierro & Graciano, 2003).

aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, atendendo as peculiaridades quanto aos níveis de ensino e formação.

Destarte, o Brasil frisou ampliar as discussões e mostrar as realidades sociais do campo da EJA, em que foi adotada a dinâmica de encontros regionais para obtenção de relatórios de cada região, que serviram de aporte para elaboração do documento Relatório Global sobre a Educação de Adultos (GRALE), popularmente Marco de ação de Belém, onde os países reconhecem necessidades de investimentos financeiros e de políticas públicas para a educação de adultos. (HADDAD, 2009).

Outro fato preponderante foi a Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a de Educação nos estabelecimentos penais. Memoramos, que a citada lei foi fruto do Projeto Educando para Liberdade, parcerias entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil que iniciaram os debates sobre educação em prisões desde a década de 90, cuja culminância deste trabalho foi firmar políticas públicas.

Em termos de diretrizes nacionais de educação para adultos, que se encontra em privação de liberdade, além das citadas anteriormente, temos a Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre a oferta da respectiva modalidade e o Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011 que confere ao plano estratégico de educação no âmbito de sistema prisional. Ambas, tratam de responsabilidades e articulações as esferas de governo, visando planejamento, organização e estratégias para o atendimento educacional da população carcerária.

Em linhas gerais, pensar a educação de jovens e adultos nos remete ao contexto histórico para compreensão das fragilidades e das situações desafiadoras que permeiam esta modalidade. Diante disso, nos reportamos ao Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024), ao Plano Estadual de Educação- PEE (2016-2026) e ao Plano Municipal de Educação- PME (2016-2026), que se encontram em movimento e que apresentam metas voltadas para a educação em prisões, como forma de assegurar a oferta educacional. Portanto, as perspectivas atuais na EJA convergem ao monitoramento dos planos de educação, que firmam responsabilidades e pretensões para progressão desta modalidade.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UM PROCESSO EM BUSCA DE HUMANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PRISIONAIS**

Nesse segundo capítulo externamos que a educação não é a solucionadora das questões sociais, mas entendemos como instrumento de defesa dos direitos raciais-sociais, que o aprisionado possa dar significância ao seu mundo, para que seja protagonista de suas ações, que façam escolhas de forma consciente, crítica e responsável. Destarte, é necessário uma educação qualificada, humanizadora garantido por lei, o que implica em formação docente, para que verdadeiramente, os educandos possam obter oportunidades de igualdades no mundo social.

Especificamente nesse capítulo, enfatizamos os desafios enfrentados na educação de adultos no espaço da prisão, as lacunas de formação, condição de trabalho, faltam de recursos humanos e os paradoxos encontrados nesse ambiente. Apresentamos estudos que revelam necessidades de se repensar práticas educativas que sejam significativas e que levem em consideração o contexto real das prisões e os sujeitos que ali estão.

## 2.1 Conceituando a educação em prisões

Tratar de educação nas prisões requer compreensão que os sujeitos cativos ali inseridos fazem parte de um grupo convencionado como a margem da sociedade, sem os direitos básicos de cidadania, onde sua cultura não é reconhecida e menos ainda sua identidade. Nessa direção, Onofre (2015, p.242) afirma que “os estudos revelam que são pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade”.

Os educandos que estão na condição de privação de liberdade fazem parte do reflexo estatal que não visa a educação como prioridade, os ranking de educação e a própria realidade das salas de aula colocam em evidência tal situação deplorável, cujo nosso país ocupa espaço ífero.

Enquanto isso, esse mesmo Estado apresenta o princípio lógico-formal fundamentado na Constituição Federal (1988), nos seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes... (BRASIL, 1988).

A redação citada desvela que a acessibilidade educacional é um dever do Estado, inclusive direito humano, entretanto, o contexto real apresenta contradições pertinentes de uma educação desfavorável ao sujeito, pois não atende suas necessidades, faltam investimentos desde a infraestrutura, formação docente, organização curricular, entre outros fatores.

Desta forma, ao fazer análise de conjuntura percebemos que a educação de jovens e adultos está vinculada ao campo de tradição de luta pelos direitos negados a uma população não escolarizada, devido aos pressupostos discriminatórios do processo histórico. Entretanto, ocorreram algumas conjunturas simbólicas, pontuais, podemos citar o reconhecimento desta educação de adultos quanto modalidade, que contribuiu para visibilidade de atendimento a este público, que segundo Di Pierro (2005), ainda não é satisfatório, pois não abrange a totalidade de especificidades dos sujeitos da EJA.

Todavia, esse preceito carece de uma discussão que possibilite desvendar o trabalho

pedagógico nos espaços de aprendizagem, o que remete conhecer a trajetória histórica da educação de adultos que tem suas originalidades na educação popular. Nessa conjectura, é fundamental buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo\espaço de aprendizagem, o que perpassa na educação prisional, pois os jovens e adultos que estão nesse espaço também tem seu direito de tempo de aprendizagem. Isso significa que os sujeitos têm seu direito humano de reintegração sócio cultural de forma igualitária.

todos têm direito à educação, logo, não é um simples favor concedido pelo Estado para a pessoa presa, nem tampouco deve ser obra de caridade de pessoas e instituições beneficentes, porque a educação deve ser para devolver à pessoa presa a cidadania perdida, a dignidade de voltar a ser visto de “igual para igual” perante a sociedade. (PEREIRA, 2011, p.45).

Assim, prezamos por uma educação humanizadora, qualificada, antirracista, que propicie aos sujeitos condições reais de emancipação e inserção social. Defendemos a educação potencializadora das perceptibilidades dos sujeitos, numa magnitude epistemológica de promoção de igualdade, direitos e pleno exercício de cidadania, imbricada a conceituação e fomento de uma pedagogia no cárcere, que “busca a humanização dos espaços carcerários, a ressocialização dos presos e sua plena aquisição de conhecimentos científicos e culturais que os permitam a reintegração social de maneira digna”. (PEREIRA, 2011, p.52).

Pereira (2018, p. 242) considera que é a base da educação em prisões deva ser uma pedagogia da vida e para a vida e não mais uma que legitime a marginalização dos presos., mas uma pedagogia que “possibilita aos sujeitos superarem os erros cometidos, as adversidades da vida social, as dificuldades da vida prisional, as marcas deixadas pelo tempo encarcerado, levando-os a sonhar, concretamente, com uma vida decente pós-cumprimento da pena”.

Essas proposições implicam aprofundamento numa concepção de base freiriana, numa pedagogia de dimensão humanista que preze o diálogo como portador da consciência. Diálogo este crítico, teoricamente fundamentado, que inquiete a consciência oprimida repensar sua vivência, existencialidade e contexto num movimento de reflexão crítica que leve a conscientização libertadora, a rigor é o que fazer educação problematizadora. (FREIRE, 2005).

É de salientar que a educação não resolverá todos os problemas sociais, mas acreditamos ser ferramenta essencial que oportuniza ao sujeito reais condições de se instrumentalizar para defesa, conhecimento e busca de outros direitos. Contudo, para que isso aconteça enfatizamos a necessidade de educação como prática cultural intencional, que o fazer pedagógico possa outorgar a afirmação de uma aprendizagem significativa na iminência de substantificar a reinserção do aprisionado no mundo social.

Os espaços educativos que atendem sujeitos em situação de privação de liberdade

não se restringem apenas oferecer uma ocupação ao apenado, mas deve ser visto como espaço estratégico colaborativo a vida humana. Como sintetizam Onofre e Julião (2013, p. 53), “que mantenham o apenado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis”.

Isso nos remete ao fazer pedagógico de forma comprometida ao contexto de vida do sujeito numa perspectiva de transformação, onde o processo educacional possa dar sentido e criticidade o viver, com finalidade de surtir verdadeiramente efeitos na consciência do apenado, a ponto de transformar suas atitudes sociais. Também corresponde a percepção de mundo, formação profissional e concepção educativa dos que estão em serviço nos ambientes de privação de liberdade ter uma visão sistêmica, holística para compreender a nossa luta por uma educação humanizadora.

## **2.2 Olhares sobre a EJA no espaço da prisão**

Refletir sobre a EJA no espaço da prisão conjugam olhares para dimensões históricas, sociológicas em detrimento aos escabrosos ritos que precedem a historiografia do nosso país, acerca da população em vulnerabilidade, afrodescendentes, escolarização interrompida, os quais sujeitos tem ocupado este cenário de encarceramento, como também, nos impulsiona a atentar para dimensão sócio-educativa que reverberam desafios e práticas contundentes de possibilidades de emancipação humana.

Nessa ótica, Pereira (2011), traz a abordagem de educação de adultos no espaço da prisão entrelaçado à compreensão da pedagogia social. Explana que essa pedagogia tem a preocupação com a realidade dos grupos excluídos e rejeitados socialmente, apregoa a busca interventiva numa perspectiva de práxis, onde leva em consideração o contexto real dos sujeitos para repensar a ação educativa, elaborada e planejada com finalidades de elevação epistemológica que favoreça condições de transformação e emancipação social.

Para o referido autor, pedagogia social trata questões de cunho popular, onde são identificáveis sujeitos a margem da sociedade, grupos que se encontram vulneráveis, propensos a situações regressivas, o que abarca os sujeitos em situação de privação de liberdade. Sendo assim, essa pedagogia discute um trabalho formativo de promoção de direitos humanos, culturais e científicos, que resultem no empoderamento desses grupos, que o próprio sujeito perceba, embora naquele estado, sentido ressignificação de vida e lhes dêem circunstâncias concretas de reintegração digna à sociedade.

Por sua vez, Onofre (2007) nos mostra que a educação de adultos nas prisões pressupõe atenção ao trabalho pedagógico, cujas finalidades devem tencionar para construção de

significações culturais dos sujeitos, em que possibilite o refazer seu projeto social de vida. Embora as prisões tem como foco o poder coercitivo, regime punitivo e de repressão, o que não contribui para a ressocialização, todavia, determinadas práticas educativas podem dar sentido existencial ao aprisionado, criticidade de pensar o mundo e intervir de forma responsável e consciente, cuja função é pertencente a escola dar sentido de vida e condições verídicas de participação cidadã.

Para tanto, a ação pedagógica deve estar condicionada as atitudes e práticas humanizadoras, o ofício e remate do formador, professor convém instigar o sujeito cativo a refazer a releitura do seu ciclo social numa progressão de perceptibilidade do seu contexto sócio-histórico para pressupor mudanças, o que implica em formação de educadores. Onofre (2013) discute sobre políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade e assinala os embates enfrentados como a falta de qualificação para o exercício da docência, a fragilidade dos cursos de formação, a lacuna de concretização de políticas de formação de professores inicial e continuada.

como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial nem em experiências em outros espaços escolares. (ONOFRE, 2013, p.149)

Atuar na educação de adultos nos espaços de privação de liberdade requer considerar como campo complexo, devido as singularidades expostas de relação entre segurança e educação, em que as penitenciárias tem sua cultura prisional, suas regras, lógicas de ordenamentos e disciplinas. Por outro lado, o aprisionado apresenta suas subjetividades, seus conhecimentos e sua cultura e o professor tem que lidar com essas e outras emaranhadas questões, não foram preparados e por isso, é necessário formação curricular, formação contínua que precede em pensar formas interventivas da realidade que está inserido.

Explicita-se um consenso nas discussões dos citados autores, acreditam no papel da escola em acessibilizar ao sujeito ao mundo da cultura, aqui entendido, como saberes produzidos pela existência humana, o aprisionado é produtor e não receptor de conhecimentos e é necessário formação de professor em serviço no âmbito prisional, para potencialização de práticas sócio-educativas e consolidação de políticas públicas.

Sendo assim, o que é ser professor em EJA em espaço prisional? Onofre (2012, p.208) postula considerações “ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade”. Educar em prisões é saber que na história da humanidade tem uma história

de disputa entre as etnias e que a menos desfavorecidas apresentam diferenças culturais e econômicas que as excluem do processo cidadã e como profissional de educação em prisões crêem num diálogo possível de reinserção social.

Vê-se que tratar EJA nas prisões abarca muitos desafios desde o soar da nomenclatura, que adverte a idealização de um ambiente disciplinar, privação de liberdade, em que o fator simbólico das trocas de vestes pelo uniforme já sinalizam perdas de vivências do mundo social e passam a seguir parâmetros institucionais e normas de convivência, a prioridade passa a ser o enquadramento e as adaptações ao regime imposto. (ONOFRE, JULIÃO 2013).

Apesar da suspensão de mobilidade, os privados de liberdade têm direitos sociais garantidos por lei<sup>18</sup> e por muitas lutas<sup>19</sup> dos movimentos sociais e sociedade civil, que na concepção de De Maeyer (2006, p. 21) “a prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos de dignidade, respeito e educação”. Entretanto, as regras autárquicas podem interferir nos objetivos educacionais e na prática dos educadores, pois a prioridade imediata corresponde à manutenção da ordem e segurança. Diante de tal objeção, as práticas educativas devem manter equilíbrio e respeito aos ditames disciplinares, ao mesmo tempo, buscar o elo entre segurança e educação que são execuções de atividades distintas, mas em si tem objetivos comuns resgate do aprisionado e sua reintegração pós-muro. (ONOFRE, JULIÃO, 2013).

Ora, o resgate do aprisionado à convivência social realizado por meio do trabalho educativo e do trabalho força<sup>20</sup>, mão de obra apresentam questões adversas, destacamos a desvalorização com o trabalho educativo nos sistemas penitenciários já recai no comparativo com a Lei de Execução Penal 7.210/1984, coloca na organização dos benefícios ao trabalho comum, a remição da parte da pena, além da remuneração. Enquanto, o trabalho educativo tem como favorecimento a remição pelo estudo, que fica a critério de cada estado. Essas ações instituídas são necessárias para reinserção social, mas não ocorrem de forma integrada. Segundo Tardif e Lessard (2005), o ensino ainda ocupa a função de segundo plano na sociedade, enquanto o trabalho concreto de produção compõe patamar prioritário.

Tecidas essas considerações, prosseguimos para os estudos de Ireland (2011) referencia essa situação de antíteses e contradições no desenvolvimento do processo educativo que por um lado, a educação tem finalidade em libertar o ser humano e por outro, o encarceramento que visa à privação de pessoas. Cujas vidas são de baixa escolaridade e de baixa qualificação

---

18 Lei de Execução Penal 7.210/1984. E frisar os artigos 1º e 2º do Decreto Presidencial nº 7.626 de 24/11/2011, institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema prisional, que relata a ampliação e qualificação a oferta de educação nos estabelecimentos penais integrado na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

19 Lutas estas ou melhor dizendo pressões dos movimentos sociais e sociedade civil em prol da educação em prisões pautada nos direitos humanos. (IRELAND, 2011, pg.32).

20 Exercício de determinada atividade como ofício remunerado, serviços braçais utiliza-se da força física.

profissional. Embora, o mesmo sujeito carece da integração das formações escolaridade e profissionalismo, ambas acontecem de forma fragmentada.

Percebe-se que os autores expressos, delineiam a complexidade da EJA no espaço da prisão, em que a realidade carcerária, as condições de serviços recaem num contraditório e se distanciam dos cumprimentos de ressocialização do preso. As ocupações ofertadas pelas instituições penitenciárias são formas desvencilhadas e sobrepõem benefícios, o que leva o preso caso possa optar pelo trabalho comum e não pelo trabalho educativo.

Outro desafio a ser enfrentado no ambiente educacional das prisões, está em relação aos internos, que os registros escolares armazenados em sua memória não têm associação positiva, pois o contexto escolar de muitos incide com o fracasso e a repetência. Por isso, que se deve pensar nas limitações impostas pelo sistema penitenciário, bem como, as necessidades e interesses de aprendizagem dos sujeitos encarcerados. (IRELAND, 2011).

Importa-nos extrair nos estudos de Onofre (2013, p.139), que o cativo traz consigo “relação futuro-presente-passado”, em sua memória trazem marcas de suas vivências, os estigmas que lhe acompanham devido as rotulações estabelecidas pela sociedade como criminoso ou ex-presidiário. Embora, tenham pensamentos de recomeço de vida, mas no seu corporativismo carregam as cicatrizes do viver, que geralmente são recordações negativas. Daí soma-se necessidades de se atentar aos relatos de vida do aprisionado e reexaminar o papel da escola.

Nessa conjectura, existem muitas divergências de pensamentos a respeito da educação em espaços de privação de liberdade, os estudos de Julião (2010) mostram que uns entendem que o ambiente educacional, configura-se como elemento essencial para qualificação dos sujeitos encarcerados, têm os que acreditam como resultado de mudança de comportamentos, que oportunizam os presos a conseguirem futuramente um emprego e outros que acham que apenas uma ocupação para sair do ócio e se encontrar com os colegas, também tem os que consideram o trabalho educativo como uma imposição.

Isso mostra o quanto é necessário, perceber o perfil da população carcerária, para além de um registro numérico, pois nas prisões assim são reconhecidos estas pessoas, através de um número anunciado pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN), a identificação do encarcerado não é seu nome, mas o código da infração.

De acordo os dados dos relatórios do INFOPEN (2014/2015), nossa nação ocupa a quarta maior população carcerária do mundo, a maioria jovem, negra, sem escolaridade, em que o cenário é tão horripilante, que se mantiver esta progressão, os descritos nos apontam, que provavelmente em 2075, uma em cada dez pessoas estará em situação de privação de liberdade no nosso país. Os dados apontam para o acondicionamento de vestígios dos

impactos da escravatura no nosso país. (IRELAND, 2011).

Ireland (2011), apoiado em Dallari (2007), expõe nos seus estudos que as estatísticas elevadas de negros no sistema penitenciário comprovam os resquícios escravocratas e embora tenham o registro de abolição de escravatura, no nível burocrático, porém na base real desde os tempos anteriores os negros tinham sido libertados, sem dinheiro, sem profissão, sem escolarização e conseqüentemente a margem da sociedade. Os autores nomeiam essa situação de “arcabouço jurídico democrático”, onde seus dispositivos não funcionam e acabam reforçando as desigualdades sociais, em que os negros mais uma vez são massacrados.

Ao longo dos tempos, ocorreram poucas alterações, em que cada ano aumenta o quantitativo de negros, fazendo parte da população carcerária. Segundo Pereira (2011, p.41) “quer queiramos ou não, existe uma explicação sociológica para os altos índices de pessoas pobres e negras presas no sistema prisional nacional: a gênese da formação social e econômica brasileira”.

Os dados do INFOPEN (2016) ainda mostram que no sistema penitenciário a maioria sujeitos negros e se perduram os problemas de superlotação, baixa escolarização, sendo que a maioria possui ensino fundamental incompleto e liderando as estatísticas como crime principal, o tráfico de entorpecentes. Esses dados apontam para reflexão do posicionamento de Ireland (2011), quando referencia que a acentuação das desigualdades sociais e econômicas aumenta a marginalização das pessoas, porque os direitos foram violados e automaticamente consolidados o império do poder hegemônico.

Nesse sentido, tratar de educação como direito humano se deve ter uma visão holística para as desigualdades que demarcam as relações sociais, bem como, evidenciar as políticas públicas educacionais desde as suas formulações e implementações. (Haddad, 2006). Essa análise corrobora para a percepção da categorização dos direitos humanos, que devem atender o teor universalista e o individual, que conferem aos grupos que vivem em vulnerabilidade social e são os mesmos que fazem parte desse processo, têm suas especificidades de sujeitos de direito. (PIOVESAN, 2006).

Pereira (2011, p.41) afirma que “a população carcerária é aquela que teve menos oportunidades educacionais, que por sua vez implica em oportunidades no mundo social e do trabalho”. Muitos dos sujeitos privados de liberdade foram excluídos de direitos básicos da cidadania antes da condição de preso, foram rotulados de excluídos pela faceta da expansão do ensino sem solidez e recaíram no abismo dos incapacitados. Essa postulação é identificável, quando Arroyo (2010, p.1389), afirma:

Outra forma de pensar os coletivos feitos desiguais é como marginalizados, até como marginais ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos, onde domina o

tradicionalismo a até a cultura da pobreza e da miséria. Desiguais porque à margem da civilização, da modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho.

Debruçar-nos em conhecer a EJA no espaço da prisão requer ter ciência de quem faz parte desta população, os dilemas enfrentados pelas instituições, suas doutrinas e as rotinas diárias para conjugar novas práticas educativas que sejam contundentes e possibilitem resultados a vida do apenado e da sociedade.

Passemos para as caracterizações das prisões brasileiras, revelam situações degradantes à vida, Onofre (2007) em seus estudos tem delineado a personificação das arquiteturas das prisões, reforça obscuridade, os compartimentos esteiam sensação de crueldade, abandono, descaso do poder público, o que somatizam agravos de sentencição, desumanização.

Ireland (2011), caracteriza a marca no sistema penitenciário, a superlotação gera prejuízos em outras áreas, inclusive no atendimento educacional e como consequência multiplica a incapacidade de oferta do ensino.

O atendimento educacional fica comprometido devido os fatores má remuneração, precarização formativa e nas condições de trabalho. Onofre (2012) prepondera que a reconstrução das políticas de educação deve ter a participação dos docentes para determinações dos atos, as formações devem ter conexões com o vivido nas escolas, esse profissional precisa ser visto como ser ativo que corrobora nas mudanças sociais e, portanto, deve estar ativo, participante nos processos educativos.

Os professores não podem permanecer na condição de reféns na sala de aula, Nóvoa (1995), descreve que os docentes são produtores de sua profissão, o que implica em formação, para alcançar a transformação social. Já na concepção de Tardif (2002) afirma:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe parece importante. (TARDIF, 2002, p.53).

É preciso ressignificar as práticas educativas, em que nesse aspecto Onofre (2008), enfatiza que mesmo num espaço hostil, existem as interações sócio-afetivas, em que esses docentes também exercem o papel de ouvintes de situações sociais emocionalmente tensas e que exige preparo para ministrar a sala de aula.

Não abarcam apenas como obrigatoriedade a tarefa docente, os envolvidos com a instituição também fazem parte do processo de reinserção social. Julião (2010), afirma que profissionais dos espaços carcerários independente do cargo em exercício, devem internalizar que são sócioeducadores e tem como objetivo a promoção de ações educativas voltadas para a

preparação dos presos para o convívio social.

Tal situação abrange diversos paradoxos, pois a educação nos ambientes privados de liberdade revelam fenômenos complexos como rotina punitiva, o que ocasiona alguns funcionários desse ambiente pensarem de forma fragmentada, ficando com seus ideários restritos de justiça e somatizando no seu imaginário que fica a cargo da figura do professor o papel de realizar reintegração social do sujeito. (ONOFRE, 2008).

Segundo Nóvoa (1997), pondera que o processo formativo deve estar intimamente ligado com outros setores para alcançar a transformação escolar e enfatiza a relevância da formação de professores como elemento para a mudança. Entretanto, para pensar em formação dentro de um espaço prisional, também têm que pensar nos limites impostos neste contexto singular e ao mesmo tempo, fazer conexão com as reais necessidades de aprendizagens dos privados de liberdade.

Nessa direção, Ireland (2011), assinala que a EJA nas prisões carece de projetos e recursos humanos, com formação pedagógica específica para atender o público jovem e adulto encarcerados. Não é simplesmente, garantia de apropriação de conhecimentos básicos, além disso, deve-se investir na superação dos estigmas sociais. O referido autor, ainda salienta a necessidade de ampliação na formação acadêmica para a área específica e destaca a insuficiência de estudos por parte das universidades, que devem expandir suas pesquisas para contribuição da dimensão formativa no ambiente prisional.

Ao longo desse estudo, os autores citados postulam carências de formação e pesquisas acadêmicas em relação ao tema educação de jovens e adultos no sistema prisional, desvelam necessidades de ampliação de análises sobre as práticas educativas relevantes e de impacto social, mostram urgência de busca de sistematização teórico-metodológico correspondente a existência histórico-social e humana, dos que fazem parte do contexto da realidade das prisões e afirmam demandas de debates sobre o papel da educação escolar no cárcere relativizado a realidade e emancipação dos sujeitos encarcerados.

Paulatinamente nos últimos dez anos tem se alargado pautas e pesquisas sobre o tema formação de educador no espaço prisional e sendo disponibilizado a sociedade, pelos bancos de teses e dissertações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Nesse enfoque, foi possível perceber produção acadêmica relativizado a esse fenômeno, sendo assim, entendemos como necessário mapear as pesquisas que trava esse debate, para ter ciência do que foi produzido e obter conhecimentos a respeito do assunto.

Verifica-se que Queluz (2006), numa pesquisa ação se preocupou em discutir sobre a Cella de aula: espaço ensino-aprendizagem, ao retratar o trabalho pedagógico das unidades prisionais do estado do Paraná, externando o trato do currículo, como os educandos agregam

esses conhecimentos as suas experiências de vida e enfatiza sobre a importância de formação continuada do educador que trabalham neste âmbito.

Vieira (2008) evidencia o Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional, buscou refletir sobre os saberes e habilidades desse profissional, acentuando que a escola nas prisões apresentam especificidades, salienta a fragilidade da formação inicial, a busca pessoal do profissional de educação, a carência de políticas públicas que atenda a educação prisional e constata que a cultura e normativas do sistema penitenciário colidem no exercício da docência.

Por sua vez, Nakayama (2011) aborda o Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada, onde entrelaça as habilidades para atuação nesse ambiente educativo. Compartilha em seus estudos que os professores tem interesse de discutir sobre os fundamentos históricos da EJA, metodologias e propostas de avaliação para ação educativa. Esses profissionais anseiam por formação continuada como direito dos pares e dos educandos.

Tais assertivas até aqui expostas são reafirmadas comprovações na pesquisa de Almeida, *A professora nos entre muros do cárcere* (2014), onde considera as vozes dos professores que trabalham numa escola prisional, o cotidiano das celas de aula, as ações pedagógicas e a formação desses profissionais de ensino. Foca nas representações sociais como balizador de seu trabalho e justifica que essas representações são aparatos para os professores determinarem suas opções para a prática pedagógica e formação. Ainda a pesquisadora enaltece a satisfação dos professores no exercício de seu ofício, entretanto, demonstraram precariedade em suas formações e sentimentos de incertezas para a realização do trabalho, além de mencionar a não consolidação de políticas públicas.

No bojo das filtrações detectamos que Oliveira (2015) sinaliza como se constitui o processo de formação do pedagogo que atuam nas instituições prisionais e delinea sua prática pedagógica, a formação acadêmica e a formação experiencial. Nos resultados refere-se a formação desse profissional se dar por meio da prática, cujas vivências das rotinas educacional no cárcere que são promotoras para desenvolver a aptidão ao trabalho, sendo irremediável conhecer as objeções e especificidades das unidades escolares prisionais e conclui que o trabalho multidisciplinar pode contribuir no progresso de formação do pedagogo.

Nota-se tímidos avanços nas publicações de produção acadêmica que tratam especificamente de formação docente em unidades de ensino prisional, evidencia necessidade de aprofundamento e de sistematização a respeito desse campo. Existe consenso nas pesquisas, onde constata lacunas formativas do educador que atuam na EJA no espaço da

prisão, sinalizam como indispensável articular e propor formação continuada que tragam impactos no fazer pedagógico.

Diante do exposto, a formação docente tem se restringido as vivências escolares entre as grades, num clima de hostilidade, insegurança, sem qualidades de recursos materiais e distantes do compromisso atribuído nas políticas públicas. Firmam necessidades de pesquisa intervenção no contexto real, onde possa realizar ações significativas que cooperem para o enriquecimento teórico-metodológico do professor em serviço na EJA no âmbito prisional.

Compreendemos que debruçar nos estudos sobre a EJA no espaço da prisão é contundente interagir com os professores, suas práticas educativas, para potencialização de práxis. Nesse sentido, aspiramos como relevante esta pesquisa em adentrar no fazer pedagógico, nas trajetórias de formação dos docentes, com intuito de problematizar a realidade da sociedade dos cativos e pensar coletivamente em ações concretas de promoção de direito das relações étnico-raciais.

### **3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DA EJA EM ESPAÇO PRISIONAL**

Nesse capítulo abordamos o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no

currículo da EJA em prisões, demarcar o que se tem discutido de estratégia como políticas de efetivação sobre a lei 10.639/03 e evidenciar que a discussão da lei nos currículos não é recente.

### **3.1 Diálogo sobre as questões étnico-raciais e a lei 10.639/03 com a EJA em espaço prisional**

Que diálogo é possível entre as questões étnico-raciais, a lei 10.639/03 com a EJA em espaço prisional? Essa problematização confere a discussão desse subcapítulo, mostrar aproximação, importância e necessidade de discussões sobre as questões étnico-raciais e a educação prisional, como tem se configurado na formação docente e nas práticas educativas a consolidação da lei 10.639/03.

A relação existente entre as questões étnico-raciais, a lei 10.639/03 com a EJA em espaço prisional confere com o processo histórico do Brasil que retrata uma realidade marcada pela desigualdade social, tem agregado a sua estruturação medidas que mutilam os direitos humanos, derivadas de um processo histórico e consumado pela exploração de vida. Essa desigualdade é expressa pela cor e pela falta de acesso à cultura.

Nesse viés de negação dos direitos humanos, encontram-se a maioria dos negros, que através de movimentos lutam pela defesa dos direitos sociais. Anteriormente, essas reivindicações eram realizadas e conhecidas como rebeliões e no decorrer dos anos ganharam força de caráter genuinamente político destacando-se o período da revolução de 1930, com a fundação da Frente Negra Brasileira, onde movimento negro organizado reivindica educação zeladora das bases identitárias. (BARCELAR, 2001).

E um dos frutos da atuação referendada pelos movimentos sociais, foi a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Lei 10.639/03, que no entender de Gomes e Silva (2010), estão inclusos movimentos de mulheres, negros, indígenas, sem-terra que pressionaram o Estado, para intervir no trabalho escolar, o reconhecimento e importância da cultura afro-brasileira na sociedade.

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação, sendo necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (GOMES, 1995, p. 188).

O reconhecimento da diversidade étnico-racial não equaciona os problemas

impregnados e construídos na sociedade. Ainda é preciso investir em formação de subjetividades dos educadores, para o aprofundamento teórico-conceitual sobre a África e as questões afro-brasileiras, possam chegar ao conhecimento dos demais. (GOMES, 2012).

Disseminar tal discussão, não é tão simples, pois as narrativas que nos aprisionaram foram voltadas para a imagem do negro estereotipada, cujo processo histórico foi propagado o negro como sujo, incapacitados, bandidos, marginalizados. Embora que as nossas raízes e população em sua maioria formada por pretos, mas ainda assentam-se os efeitos dessa desigualdade étnico-racial no imaginário, o que bloqueia o diálogo. Além disso, são observáveis as consequências provenientes dessa estruturação social e econômica, a maior incidência do povo negro encarcerados, baixa escolarização, sem produtividade social.

Onofre (2007, p.12) expõe que os aprisionados “são produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários”. Do ponto de vista histórico, essa população maioria negra, oriundos do regime de escravidão, de classe pobre, sem acesso aos serviços básicos de cidadania.

Vejamos, que é preciso repensar o papel da escola em discutir as relações étnico-raciais e a lei 10.639/03 nos espaços das prisões e rever o que construímos sobre a concepção de ser negro. Julião (2007) afirma que a EJA nos espaços de privação de liberdade tem uma profunda responsabilidade na formação dos sujeitos, devido à ampliação do capital cultural, do cuidado da autoestima, como também, a consciência dos deveres e direitos. Para efetivação dessas responsabilidades, perpassam na formação dos professores, em que através, destes profissionais oportunizam o conhecimento e corroboram com o reingresso desses sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, para a escola avançar nas discussões sobre as relações étnico-raciais, realidade e saberes escolares é fundamental a compreensão dos educadores a respeito das imbricações ética, diferentes identidades, culturas, relações raciais internalizados no processo educativo. Não é transpor essas concepções em meros conteúdos, mas perceber como elementos constituintes de formação humana. (MUNANGA, 2001).

Formação humana está, vista com diversas deturpações, enraizadas de pré conceitos, discriminações atestadas no campo da cotidianidade e da ciência. Tal fato é perceptível e comprovado na obra de Nina Rodrigues, Os africanos no Brasil quando traz a tona o debate do ser negro como deficiência hereditária, como um ser criminoso. (Rodrigues 1939, p. 165-195). E contestado por diversos autores como Silvio Romero (1999), que lamenta o quantitativo ínfimo de estudos consagrados sobre os negros, para desconstrução de ideologias racistas.

Convém ressaltar, que os relatórios citados da INFOPEN (2016), mostram que os

integrantes do sistema prisional em sua maioria são negros, entretanto, há possibilidades que esse quantitativo seja ainda maior, pois muitos não se reconhecem ou não se identificam como negro, além do expressivo número que não conseguem definir a que etnia se pertencem.

Para tanto, ainda é preciso romper diversos paradigmas para alcançar o reconhecimento e pertencimento étnico-racial, cujas barreiras históricas, ideológicas, políticas colocam o negro no campo da invisibilidade, o que torna este assunto muito complexo, que de acordo Santos (2001), a calamidade nacional são consequências do desfavorecimento histórico a raça, mas que em nosso país não é identificável. O barbarismo social, a violência, desemprego e tantas outras miserabilidades não têm o referencial à raça e assim, o negro em sua cotidianidade permanece a margem da sociedade.

No que tange a formação humana e suas diversidades étnico-raciais é imprescindível entender além das características fenotípicas, existe todo um histórico de relações entre cultura e poder. Até mesmo, para explicar sobre o não pertencimento étnico-racial, onde foram instituídos formações de conceitos eurocêntricos nos currículos culturais e escolares, onde as populações negras sofrem estigmas, discriminações e são silenciados pela hegemonia, com os subterfúgios de propagação da democracia racial. (GOMES, 2006)

Sobre essa questão Munanga (2003, p. 6) diz que

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico.

O conceito de raça empregado por longos anos de forma hierárquica e equivocada, para que determinada raça se sobreponha a outra, devido as caracterizações apresentadas. Após, estudos da genética orientam que não existem raças humanas e no momento interpretado pelos estudiosos dessa temática, compreendem categoria raça aos fundamentos sociais, culturais e políticos apreendidos a conceber o sentido sobre os segmentos étnico-raciais de forma desigual, pois Gomes (2011) assevera que “aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar”.

A partir dessas discussões de Gomes (2006), Munanga (2003) e Santos (2001), convergem da idealização de que entender a situação do negro é enigmático a nível nacional, devido ao disfarce recorrente da democracia racial, que não levam em consideração as questões raciais, econômicas e sociais. Perfilhando Munanga (1996, p. 82) “é preciso, além do

discurso socioantropológico qualitativo, fazer um balanço comparativo nos domínios da renda, do emprego, da saúde, da educação, da cultura, do lazer, e da representação política”.

Tal fenômeno democrático racial expandiu-se nos variados contextos cotidianos, das políticas públicas e teve seus desdobramentos em estudos, como retrata o autor Gilberto Freire, nas descrições do livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), quando sistematiza o romântico discurso das vivências escravocratas harmoniosas entre brancos e afro-descendentes. Contudo, Gomes repudia essa afirmação detalhando:

Essa visão não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário, divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. (GOMES, 2005, p. 58)

O mito da democracia racial brasileira que oculta as desigualdades sociais e os embates étnico-raciais, sendo substituída pelas manifestações artísticas e pelo discurso de pluralidade cultural, como forma dispensatória às memórias africanas e a construção da identidade negra. Nessa conjectura, ainda é preciso desvelar as linguagens utilizadas, que cristalizam o ser negro como inútil ou ruim, esquecendo das contribuições históricas deste grupo. (SANTOS, 2008).

De acordo as palavras de Munanga:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2008, p. 77).

E é justamente no processo educativo que ocorrem os rompimentos dos entraves ideológicos, que para Julião (2010, p.4), a educação no espaço carcerário deve ser vista como espaço educativo potencializador de transformação dos sujeitos encarcerados, para que possam construir “seu ser em termos individuais e sociais”. Neste sentido, a ação efetiva de educação pode levar ao escravismo ou libertação, legitimar a discriminação ou emancipação humana, corroborar para reinserção social ou a reincidência criminal.

Na concepção Ireland (2011), enfatiza a essencialidade da educação na vida dos

privados de liberdade, pois através do trabalho educativo oportunizam conhecimentos sobre os direitos humanitários fundamentais. Contudo, não é a reprodução de qualquer ensino indissolúvel, o que implica em formação pedagógica, mas que aborde os elementos autênticos e necessários para significações de aprendizagem da população carcerária. (Julião, 2010). Tem como caracterização a negritude, a baixa escolarização, os estigmas sociais, as desigualdades raciais e sociais, são algumas das especificidades deste público.

Daí, a pertinência do debate da lei 10.639/03, no ambiente de educação prisional, pois os indivíduos ali presentes educadores e educandos também sofrem situações discriminatórias, devido aos longos anos de silenciamento escolar nas discussões das relações étnico-raciais dentro do currículo, e que hoje não podemos nos esquivar de tais preponderâncias. Como descreve Gomes (2006, p. 24), "(...) não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola".

O currículo traz como intrínseco a fomentação das práticas educativas e pensar o como fazer esse currículo praticado dentro de um contexto de espaço/tempo e relações étnico-raciais, não é uma tarefa simples, já que mobilizam os saberes docentes<sup>21</sup> construídos, em que superar essa lógica formal conteudista de branqueamento das faculdades mentais significam a descolonização curricular, que nas palavras de Gomes:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2008, p. 527)

Descolonizar os currículos é estar disposto a redescobrir o que está implícito em nossas ações educativas, significa desmascarar as subjetividades formativas, reconstruir conceitos e elaborar novas estratégias, desafios para o fazer pedagógico.

Essa coadunação de desafios prepondera no contexto prisional, como referencia Ireland (2011, p.19), local das “antíteses e contradições para o desenvolvimento educativo”. Por isso, que Freire (2000), já nos alertava ao enfatizar que a educação, mesmo com as contradições caracteriza-se como ferramenta para transformação social.

Para tanto, o profissional em educação deve ser politizado, compreender as categorias dos dominados e dominantes e as formas como essas categorizações se manifestam. E para tal

---

21 Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2008, p.36).

entendimento e mudança é necessária a busca da formação, em que Nóvoa (1995, p.28), discute que o processo de “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação...”

Nessa perspectiva, alguns estudos tem se consolidado, para a ampliação de debates sobre educação das relações étnico-raciais, como também, discussões nos outros espaços de aprendizagens, como o ensino nas prisões. Essas discussões também descrevem os limites e possibilidades da formação docente, assim, temos alguns trabalhos publicados e se encontram nos arquivos do banco de dados de teses, pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Dentre as pesquisas apresentam desafios no processo educacional das prisões, Nakayama (2011) Vieira (2008), Que luz (20016) entre outros e que observamos na seção anterior, que devido a superlotação, a falta de condições para sobrevivência como também, necessidades de formação crítica educador e educando, para contribuir na ressocialização dos alunos internos e apontam para o cuidado que os educadores e integrantes da instituição prisional escolar deve ter, para que não reproduzam a exclusão social dos sujeitos.

Por outro lado, temos os estudos voltados para o ensino de história e cultura afro-brasileira Pereira (2011), Vieira (2011), Silva (2013), revelam o quanto demorou em o nosso país sancionar a legislação que integra a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as pesquisas apresentam que os envolvidos nas escolas têm conhecimento sobre a existência da lei 10.639/03; são desacreditados que a lei possibilitará a redução de preconceitos raciais; ainda permeiam dificuldades para implantação da lei no currículo praticado, até mesmo os materiais didáticos que tem nas escolas reforçam o trabalho discriminatório; colocando o negro como submisso e inferior aos demais.

Pereira (2011), em sua pesquisa sobre as ações formativas de implementação da lei 10.639/03 numa escola pública, constata ausência de políticas de formação de professores, cujos mesmos não apresentam interesse em debater sobre o assunto, tem resistência e alegam que enfrentam falta de materiais didáticos, configurando assim, um campo de tensão e entraves para o debate de relações étnico-raciais no currículo.

Vieira (2011) retrata em sua pesquisa sobre Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei 10.639/03 no município de Goiânia, nos resultados confirmou a omissão sobre o interesse de discussão da temática tanto por parte dos gestores e professores, cujo silenciamento não é por falta de conhecimentos, mas por acreditarem no mito da democracia racial, necessitando assim de compreensão e debate sobre as ideologias que carregam de forma implícita reforços de discriminação e racismo.

No que diz respeito uma análise sobre os efeitos de formação continuada de professores

sobre relações étnico-raciais realizada em 2003 à 2008 na cidade de Uberlândia, contribuiu na identificação de práticas racistas no cotidiano escolar, sendo assim, o trabalho de Paula (2013) como foco educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas, revela que a formação cria possibilidades de ressignificação das ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, Silva (2013) aborda em seu trabalho educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores, como os cursistas que participaram do laboratório de estudos e afro-brasileiros e do programa de educação sobre o negro (Pnesb/UFF) potencializaram suas práticas educativas e identificou enternecimento parcial na vivência escolar desses profissionais cursistas.

Por sua vez, Santos (2014) teve como objeto de estudo projeto ação/intervenção sobre formação docente para implementação da lei 10.639/03, realizou oficinas em quatro municípios da microregião de Santo Ângelo, sendo que, a conclusão do trabalho interventivo foi um seminário regional para socialização das ações realizadas e debate sobre consciência negra. Revelou em suas descrições que com o projeto de intervenção, a universidade fez seu papel de promotora da pedagogia das africanidades.

Vê-se que, podemos dizer, que são poucas as pesquisas voltadas para formação docente sobre educação das relações étnico-raciais, mostrando necessidades de pesquisa formação/intervenção. Sendo um campo, onde muito dos sujeitos pesquisados apresentam resistência, mas os que participam de processos formativos em parte se sensibilizam, passam a fazer uma reflexão em sua cotidianidade e assumem algumas posturas de promoção de igualdade étnico-racial.

As pesquisas recentes sejam sobre as prisões, sejam sobre a cultura afro-brasileira nos últimos dez anos, revelam resultados como as necessidades de implementação do processo formativo para o trabalho pedagógico de ambas temáticas educação em prisões e a cultura afro-brasileira, registros que os presos já são excluídos pelo próprio sistema que não ofertam oportunidades a todos, são os marginalizados da sociedade, o que também ocorrem com os negros, a falta de condições mínimas para sobrevivência, sofrem racismo, são indivíduos que vivem em vulnerabilidade social.

Podemos observar que as pesquisas não tratam os temas educação no cárcere e cultura afro-brasileira de forma imbricada, tratam como sujeitos e questões separadas e óbvio que não são, mostram necessidades de intervenção, raras apresentam a operacionalização do trabalho docente, como se dá a prática da formação continuada, quase que não discorrem as consequências do trabalho formativo realizado.

Por isso, trazer análise desses mapeamentos se constituem pertinentes para

identificação da importância deste trabalho de pesquisa intervenção pioneiro sobre as questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA, pois entendemos que não basta relatar uma necessidade, temos que ir além, constatar as contradições inerentes no processo, intervir em campo, realizar diagnóstico, estabelecer planejamentos, objetivos, procedimentos e des-re-construir conceitos étnico-raciais por meio de formação concomitante pesquisador e público-alvo e sistematizar os conhecimentos e os efeitos formativos.

Esses são os ideais e a diferenciação desta pesquisa, em ir ao encontro ao objeto de estudo e intervir no chão da prisão e relacionar teoria-prática-reflexão, reflexão-prática-teoria, numa abordagem de formação de professores sobre a implementação da lei 10.639/03, para potencialização da prática educativa em torno das relações étnico-raciais.

Reafirmamos que os estudos já realizados apontam trabalhos distintos formação de professores no presídio e formação de professores para atuação da lei 10.639/03 na escola. Assim, o presente trabalho sobre as questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA, configura-se como trabalho pioneiro, devido a complexidade de junção dos fatores do processo de formação docente que atuam no espaço carcerário interligada a discussão das relações étnico-raciais.

Assim, a presente proposta de pesquisa aponta questões imprescindíveis, para além da obrigatoriedade da lei 10.639/03, pois busca a consolidação e ampliação das práticas educativas, através do trabalho de formação docente, para possibilitar eficácia e efetividade nas turmas de EJA. Isso mostra a validação desse estudo, já que é tão perceptível a ausência da análise dessa temática na respectiva modalidade e âmbito, onde se concentram sujeitos em vulnerabilidade social.

Nesse sentido, não podemos nos esquecer da dívida social de longos anos, da negação dos estudos a massificação pobre, a ausência da imagem positiva do negro na história, que por muito tempo foi tratado como mercadoria, como se não fosse parte da sociedade, sendo resquícios do processo escravocrata vivenciado, pelo país por séculos.

Urge a necessidade de investigar e discutir os aspectos pertinentes da Lei 10.639/03 e como estão sendo configurado o diálogo e principalmente as estratégias pedagógicas num espaço diferenciado que requer olhar apurado para as suas especificidades.

O universo prisional torna-se desafiador e local propício para a reconstrução de culturas e identidades, pois os atos educativos são decisivos na prática dos sujeitos para ressocialização. Portanto, os sujeitos têm o direito legal de conhecer sua historicidade, como ocorreu a luta dos negros no Brasil, sua cultura e dar visibilidade de valorização de suas

próprias raízes, para obter condições de desmistificar ideologias difundidas e fragmentadas da história que coloca o negro como inferior.

Entendemos que os espaços de aprendizagem têm a obrigatoriedade de apresentar elementos contribuintes para formação da identidade negra. Afirmamos que se pretende com esse trabalho tenha outros desdobramentos de discussões sobre as questões étnico-raciais e a lei 10.639/03, que possa esteiar inquietudes, sistematizar conhecimentos contundentes teórico-metodológicos para o trabalho docente nos espaços educativos das prisões e contribuir no projeto de vida dos educandos, sujeitos de direito que estão em condição de privação de liberdade.

### **3.2 O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da EJA em espaço prisional**

Como os atores curriculantes da EJA em espaço prisional, que são os professores, tem efetivado em suas práticas educativas o ensino de história e cultura afro-brasileira? Confere ao questionamento desse capítulo, evidenciar as estratégias de concretização da lei 10.639/03 e trata que esse debate nos currículos já tem uma trajetória longa e complexa.

As diferenças raciais latentes no nosso país que impõe o papel de subordinação ao negro e desprezo a sua cultura, já nos faz pensar o quanto foi complicado a aprovação da Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Lembrando que o sistema escravista, segundo Munanga (1988), colocou o negro como o desfigurado moralmente e intelectualmente, inferiorizado e o europeu como superior que mantinha a dominação e benefícios.

Vindos desse tradicionalismo, foram necessárias muitas lutas para a aprovação da Lei 10.639/03, resultante de lutas políticas educacionais, diga-se de passagem, de interesse dos movimentos sociais, o que nos leva tal assertiva, devido a perceptibilidade da árdua trajetória desde a década de 1980 até a aprovação da citada lei em 2003, em que os movimentos de lutas antirracista pleitearam e defenderam a idealização de necessidades de mudanças no currículo escolar, a despeito o entendimento sobre as relações étnico-raciais.

Consideramos importante a sistematização histórica para compreender a extensão e

complexidade até a aprovação da Lei 10.639/03, embora no momento não possamos transparecer a consolidação, pois ainda estamos em processo de averiguação sobre a existencialidade de lacunas pedagógicas e enfrentamentos formativos, afinal foram séculos de massacres e persuasões de embranquecimento das faculdades mentais.

Por isso, que nos questionamos a estruturação de um país que se preconiza como diversidade cultural, democracia racial precisou de um longo processo para legitimação da essencialidade dos conteúdos de cultura afro-brasileira. Em suma, se foram décadas para aprovação da Lei 10.639/03, imaginem suas práticas, quem garante?

Com isso, não queremos ser pessimistas, acreditamos que avançamos, no entanto, que podemos citar os desdobramentos da lei 10.639/03, com a configuração de acréscimo a redação, lei 11.645/08, firma que as instituições educativas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornam-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Outros avanços, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), porém as nossas realidades ainda são distintas dos descritivos papéis. Ainda parecemos com o racismo, a desigualdade social e econômica, a baixa escolaridade, os piores cargos e salários no mercado de trabalho, a ocupação nos presídios, podemos dizer, o descompasso constitucional para vias das realidades, o descompasso do currículo escrito, burocrático para o praticado, o chão da escola.

Essas descrições nos revelam o processo de resistência da negritude sejam em seus guetos, suas revoltas, manifestações, suas indignações permanecem e isso é desde o Brasil-colônia, segundo Schwartz (2001, p. 219), “a resistência dos escravos, o medo de suas rebeliões e o problema dos escravos fugitivos os senhores, que muitas vezes, se deparavam com limitações impostas pelas ações dos escravos”, mostra que os negros se organizavam para defesa dos seus direitos. De acordo os escritos de Munanga e Gomes (2006), asseveram que as estratégias de resistência da comunidade negra naquela época, por meio de suas fugas, de seus enfrentamentos aos seus senhores, a insubmissão às regras trabalhistas, as revoltas que ocasionavam a destruição das plantações, as ocupações de terras entre outras, são formas e comprovações de lutas de não aceitação do que estava sendo imposto.

Ainda podemos destacar os remanescentes quilombos<sup>22</sup>, espalhados no território

---

22 Segundo Munanga e Gomes (2006), descrevem que os quilombos era uma articulação coletiva, para o enfrentamento a escravidão. Em outras palavras, o Quilombo era um local de refúgio dos escravos no Brasil,

brasileiro, as guerras como as revoltas dos malês<sup>23</sup>, caracterizado pelo movimento de insatisfação ao sistema escravista e a imposição de concepção religiosa, as articulações das comunidades negras, para os atos de trabalho, educação e cultura, diferentemente, dos discursos pseudojustificativos<sup>24</sup> como preguiçosos, que tentam colocar o negro na posição de folclorização e inferiorização.

Fizemos esse recorte, para compreender e destacar a precisão dos movimentos como interlocutores na defesa de demandas coletivas, em que a compreensão de movimentos sociais, nos reportou a Gohn (2011, p.335), quando reafirma como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”, aqui como grifo nosso destacamos a contribuição de décadas do movimento negro.

Nessa retrospectiva histórica, no Brasil-Império pela Lei complementar de 1824, os negros não podiam frequentar o espaço escolar, eram tidos como doentes, não os consideravam cidadãos, demarcando a negação do direito a educação, podemos dizer, que eram mecanismos para extinguir o acesso do negro à educação. Por isso, não é coincidência o perfil dos educandos EJA, maioria negros, estão em vulnerabilidade social, oprimidos pelo sistema capitalista, alguns ocupando os espaços das prisões, devido ciclo da negação de educação, que produz uma sociedade cada vez mais desigual, excludente e sem valores a vida.

No Brasil-república efetivou-se muitas ações voltadas para a ascensão social do negro, podemos citar a Frente Negra Brasileira (1931), União de Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros. Essas ações foram importantes para disseminação da cultura negra e para o prosseguimento das discussões sobre a historiografia do negro ser incluso como componente fundamental no currículo escolar.

Para nosso mapeamento bibliográfico, podemos referenciar a Revista Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação (n. 63), publicada em 1987, que trata das contribuições pedagógicas iniciais do Movimento Negro Unificado, nos anos 1980. O Movimento Negro já apresentava essa demanda da cultura afro-brasileira no currículo escolar, em 1988 com a promulgação da Constituição Federal Brasileira direcionava que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 103).

Já na sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, tem

---

africanos e afro-descendentes, também inclusos brancos e pobres.

23 Reis (2003), detalha como aconteceu a revolta dos malês, em Salvador, onde escravos africanos considerados rebeldes tinha como objetivo libertar outros escravos.

24 Discursos monopolistas, persuasivos, baseados em argumentos que transcendam como verdade.

essa mesma referencia no Artigo 26, parágrafo 4º<sup>25</sup> e posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), aprovado em 1997, ficou redigido de forma indireta para contemplação dessa demanda, limitado aos Temas Transversais, cuja nomeação dada de pluralidade cultural.

Só no século XXI, após tantos debates, avanços e retrocessos aprova-se a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática cultura afro-brasileira no currículo escolar, o que surgem mais inquietudes relacionadas as práticas, aos currículos delineados e vindouros de práticas eurocêntricas, além das nuances de supervalorização ao embranquecimento exposto nos materiais didáticos, as bases formadoras, que não reconhecem e não sabem o que é ser negro.

Essas inquietudes conferem ao cotidiano da sala de aula para que a temática étnico-racial seja trabalhada não somente em datas pontuais, momentos festivos para abrihntar as atividades escolares, mas que abordagem a temática seja tratado como processo inserindo os conteúdos na práxis.

Isso engloba também como responsabilidades aos âmbitos prisionais, que tem o foco educacional de partilha de saberes que possam contribuir com a ressocialização dos sujeitos, pois a promulgação da lei 10.639/03 e 11.645/08 explicitam tais comprometimentos aos estabelecimentos de “ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Todavia, surte indagações a respeito do currículo como deveria ser os atos do currículo do ensino de história e cultura afro-brasileira na escola? Como os atores curriculantes permeiam em suas práticas o ensino de história e cultura afro-brasileira? Como tem sido a implementação da lei 10.639/03 no cotidiano das escolas? Quais têm sido os discursos de reorientação do currículo sobre relações étnico-raciais? Quais têm sido os efeitos dessas formações para os docentes em torno da educação de relações étnico-raciais? Quais práticas pedagógicas tem sido contundentes em torno do conteúdo, do currículo de promoção da pedagogia das africanidades?

Nesse contexto, Gomes (2006) trata que os questionamentos são incessantes na realidade escolar, pois o currículo não é estático, existem dinamismo e consciência dos que fazem num determinado contexto histórico-político-cultural. Presume-se que o currículo está em constante conflito social e político, são saberes coletivos, carregados de implicações e ideologias que fomenta o desenvolvimento de projeto de sociedade.

---

25 LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Art. 26 § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Reconhecemos que a formação do nosso povo teve como base uma linhagem racista, do não direito e que por muito tempo fomos orientados a validar saberes discriminatórios. Na contemporaneidade, muitas facetas racistas tem se efetivado, Munanga (1996) detalha que são “reações do novo racismo”, dispõe que há um cenário racial aprazível, onde todos são tratados iguais. Com isso, tecer a autenticidade da história nos currículos caracteriza-se importante, para poder lutar por direitos e igualdade de oportunidades, e poder tecer memórias no currículo de fortalecimento aos valores étnico-raciais, o que contempla ser o papel da escola.

Para tanto, é preciso continuar as discussões e pensar na consolidação dessa política pública, através de elaboração e reelaboração de estratégias de atuação. Nessa conjectura, Munanga (2001) recomenda politização a respeito do assunto, revisão dos princípios éticos e das práticas educativas, investigação de trabalhos interventivos.

Acreditamos que essa seja a proposta integradora do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da EJA em espaço prisional ter a preocupação de agregar ao projeto presente-futuro de vida do aprisionado conhecimentos que foram negados pelas atrocidades da historiografia, reconhecê-los quanto sujeito, aluno produtor de saberes, capazes de fazer inter-relações de suas histórias de vida com os segmentos populacionais que formaram a nossa sociedade.

Segundo Onofre (2012, p.208) “há que se pensar em um profissional acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos.” Não podemos anular o currículo vasto gerado pelos coletivos da diferença e acolher essa diversidade significa colocar em evidência os saberes das culturas marginalizadas, para que se apropriem de conhecimentos pertencentes a sua identidade e percebam a riqueza do patrimônio cultura dos antepassados, negros que contribuíram na arte, cultura e economia do país.

Acolher essa diversidade pressupõe também, busca de formação de atitudes e posturas que possam dignificar e empoderar os sujeitos por meio de saberes produzidos pelos grupos étnico-raciais, que favoreçam mecanismos de busca por direitos sociais, igualdade e sentido de vida de se reestabelecer socialmente.

Diante do exposto, convém articular o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ao currículo praticado no chão da escola. Nesse contexto, Gomes referenda algumas práticas pedagógicas realizadas no intuito de atender a lei 10.639/03 no currículo, revelou as limitações, como distinto enraizamento por parte das escolas na abordagem da educação de relações étnico-raciais, como também, as práticas são isoladas sendo de interesse de alguns professores e alunos, nem todos quiseram se envolver com a natureza da atividade.

As escolas que se interessaram realizar práticas voltadas para promoção étnico-raciais,

apresentaram perfis afrodescendentes, focaram em atividades de valorização a cultura afro-brasileira, buscaram construir acervo étnico-racial, alguns dos profissionais que fomentaram o trabalho estavam em formação continuada a respeito do assunto, tiveram os que confessaram que realização do trabalho por causa da lei.

Vê-se que muitos são os embates para concretizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ao currículo praticado, ainda tem demandas de se pensar estratégias metodológicas de vinculação com a realidade escolar, com a modalidade de educação de jovens e adultos em espaço prisional que possuem singularidades, como as regras de segurança, critérios para se viver.

Urge por formação docente em serviço para potencialização de saberes, práticas educativas significativas que corroborem para rompimento do silêncio étnico-racial, enfrentamento e combate a discriminação e ao racismo, que oportunizem igualdade de direitos sociais, que fortaleça o processo de humanização dos sujeitos e propiciem inquietudes e debates sobre as relações étnico-raciais no currículo e no projeto de vida.

#### **4. DESVELANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Apresentamos o percurso metodológico que fizemos para contribuir no campo discursivo sobre a temática étnico-racial. Segundo, as pretensões de Ludke e André (2015, p. 05), “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Consideramos o ato de pesquisar implica numa busca de debate ou ampliação aos conhecimentos existentes, num sentido de apresentação de outro olhar, outras evidências a respeito de algum assunto, que deve estar atrelado ao rigor de critérios de coletas práticas e literárias.

Desta forma, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa levaram em conta as delimitações a seguir como a abordagem da pesquisa; o cenário; os sujeitos; os instrumentos utilizados, os instrumentos direcionados para os registros de dados e os procedimentos para análise de dados da pesquisa.

##### **4.1 A Pesquisa qualitativa em educação**

Na concepção de Ludke e André (2015), a pesquisa qualitativa tem como principais caracterizações a aproximação do pesquisador com o ambiente natural, ele participa de forma intensa das atividades, por isso, todo o contexto, a reação dos sujeitos envolvidos na pesquisa deverá ser descrito. Parafraseando as autoras (2015, p.13), “todos os dados da realidade são considerados importantes”. Mesmo de forma exaustiva que ocorre o processo, o pesquisador deve ter o rigor e subsídios da realidade para entender o problema que foi posto, assim a obtenção de dados, diversas imagens, depoimentos, descrições entre outros, são elementos necessários para sistematização e reflexão do que está sendo investigado.

Assim, adotamos essa abordagem, devido suas características de cunho descritivo e social, pela importância instrumental do pesquisador de poder estar em contato ao objeto pesquisado, o formato optado na operacionalização das técnicas interpretativas e coleta de dados, para exprimir os fenômenos imbricados na pesquisa, que às vezes está de forma subjetiva. Partindo dos referenciais de Godoy (1995, p. 58) a pesquisa de abordagem qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida

que o estudo se desenvolve.”

O mesmo tratamento na pesquisa discorre Ludke e André (2015, p.14), “o desenvolvimento do estudo assemelha-se a um funil: no início há questões de focos de interesse muito amplo, que no final se tornam mais diretos e específicos”. Tal assertiva revela o quanto à pesquisa qualitativa é desafiante tanto no que compete ao pesquisador, quanto aos sujeitos pesquisados, postulamos isso, devido ao dinamismo da ação que pressupõem rigor na organização e análise dos dados, para obtenção de validação dos conhecimentos científicos.

De acordo as afirmações de Gil, o conceito de pesquisa pressupõe “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.” (2007, p. 17).

Nesse processo, Ludke e André (2015) admoesta para o cuidado necessário na exposição das opiniões e sentidos que os pesquisados dão a determinadas situações, pois a pesquisa qualitativa trabalha com as concepções dos participantes, o que presume a existência de uma confidencialidade. Assim, os pontos de vistas devem ser confrontados e discutidos de forma ética, também entre os próprios pesquisados fazendo relação com outras pesquisas, para verificação das hipóteses levantadas.

#### **4.2 O tipo de investigação: a Pesquisa Intervenção pedagógica**

A pesquisa de intervenção pedagógica como a nomenclatura indica interferências numa realidade educacional sendo de forma planejada e avaliada. Significa quanto pesquisador efetivar a ação, em nosso caso a formação, num intuito de melhorar as práticas reais dos sujeitos e após, debruçar-se saber a legitimação formativa associado ao campo teórico, ou seja, compreender o que a formação contribui no desenvolvimento profissional docente.

Tratar desse tipo de pesquisa atribuímos como desafio, pois o termo intervenção simula tradicionalismo, em que Damiani (2013) menciona essa resistência na esfera educacional agrupando-se a terminologia autoritarismo, modelo a ser seguido e propõe o uso do termo pesquisa de intervenção num sentido de designação de enunciado. Ainda assim, podemos elevar esse vocabulário a ingerência, cujo orientador influi a reflexividade sobre determinado assunto e as estratégias selecionadas podem afetar os sujeitos.

Coadunando com Freitas (2010), referencia a palavra intervenção com diversos sentidos, atrelado ao senso comum tem caracterização de autoritarismo porém, ao fazer depuração de conceitos podemos considerar como ação mediada. A intervenção como categoria se apresenta com diversas possibilidades de mudanças ao contexto, por meio da

interlocução entre os sujeitos numa (re)construção de conhecimento.

Para Freitas (2010, p.19) concebe a pesquisa de intervenção em educação associado a “mudança no processo, transformação, re-significação dos pesquisados e pesquisador, ação mediada, compreensão ativa”. Diante disso, a pesquisa de intervenção em educação não se restringe apenas explicar ou descrever uma realidade, mas compreender a totalidade e traçar objetivos que proporcionem interferências sócio-educativa.

Na concepção de Damiani (2013, p.58), descreve a pesquisa de intervenção em educação como “pesquisa no mundo real”, compara a potencialidade da pesquisa aplicada, nessa especificidade, fora dos ambientes laboratoriais, o que envolve pessoas e averiguação dos efeitos da prática realizada. Condicionamos, o presente e a avaliação de validação do trabalho realizado, em que não significa teste, mas o pesquisar a própria prática no ato, de forma minuciosa relacionada ao campo acadêmico, para saber quais foram os percalces, progressão e impactos nos sujeitos.

Nesse aspecto, é necessário a demarcação e preponderância entre pesquisa de intervenção e projeto de ensino, pois não são similares, devido ao rigor dos métodos que serão utilizados e analisados. O projeto de ensino tem como caracterização a proposição de mudanças na prática educacional e por sua vez a pesquisa de intervenção em educação galga amplitudes de mudanças direcionados práxis-realidades dos sujeitos e os impactos para além deles, pois o conhecimento produzido permeiam outros espaços sociais. Além disso, é necessário fazer ressalva que a pesquisa interventiva educativa tem seu rigor delineado no método de intervenção e no método de avaliação da intervenção.

Perfilhando Damiani (2013, p.60) admoesta que “o método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção”. É de suma importância, que o pesquisador prepare o trabalho interventivo, faça a programação do que se deseja realizar, organize seu plano estratégico que posteriormente poderá sofrer alterações, até mesmo porque, os sujeitos imbricados ao trabalho podem sugerir e assim, demandar outras performances.

Esse ato meticuloso é essencial para o desenvolvimento dos relatórios de intervenção que não são relatos de experiências, em que o pesquisador após as descrições do método interventivo pormenorizado, pois é necessário realizar uma descrição densa sobre a formação, sendo assim, deverá se debruçar no método de avaliação da intervenção e é justamente esse item que faz a diferenciação para compreender de fato o relatório de pesquisa, devido a abrangência de avaliação da própria práxis e percepção discursiva dos resultados. Damiani (2013, p.60), presume que o método de avaliação da intervenção “ocupa um lugar destacado

no relatório e permite ao leitor ter clareza de que as intervenções são, efetivamente, investigações”.

O método de avaliação da intervenção desvela as contradições que permeiam o processo, a ressignificação dos saberes, identificação de novas atitudes, posturas e quebras de paradigmas em relação à temática, verifica a pertinência e impacto do método interventivo, evidencia a viabilidade, a potencialização dos passos elencados no planejamento formativo, ou seja, coaduna a idealização de discutir a realidade ligando-se as categorias de teorização que foram estudadas pelo pesquisador. De acordo as palavras de Damiani (2013, p.61 apud Marx 1983) “denominou concreto pensado – a realidade teoricamente analisada e explicada”.

Deste modo, os relatórios de pesquisa de intervenção em educação tendenciam para dois momentos, o do método interventivo que são os planejamentos formativos e descrições de como se deu a ocorrência de aplicabilidade desse plano, por isso, é conveniente que o pesquisador esteja atrelado a um grupo de monitores que o ajudará nessa totalidade descritiva de modo extraordinário denso. E o segundo momento do relatório, o método de avaliação de intervenção que confere a coleta e análise dos dados. Assim, de caráter conclusivo Damiani (2013, p.62) descreve que o método de avaliação de intervenção são “os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita”.

A pesquisa de intervenção em educação tem correspondência aos experimentos, que Damiani (2013) enfatiza o experienciar novas ações para o dilucidar aspectos pertinentes a práxis. Sendo que, os experimentos convergem a abordagem quantitativa, tem o controle de variáveis, já a intervenção imbrica-se a abordagem qualitativa, em que seu dinamismo não tem a regularidade do movimento causa-efeito. Tal assertiva, Freitas (2010, p. 20) explicita que o “processo esse afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo interferir de alguma forma no contexto pesquisado”. Nesse tipo de pesquisa a busca confere ao extrato de resultados de provocação de mudanças nos sujeitos sócio-histórico-cultural, cujos seres são ativos e produtores de conhecimentos.

Daí a relevância que “nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”. (Damiani 2013, p.59). Dessa maneira, a idealização exposta não convém mensurar resultados, mas evidenciar a partilha do processo de ações integradoras reflexivas de uma determinada temática e mostrar como tal experiência contribui nas práticas sócio-culturais dos sujeitos.

Ainda assim, podemos fazer alguns paralelos entre a pesquisa de intervenção em educação e pesquisa-ação, em que ambas tem intencionalidade de solucionar alguma

problemática, tem como caracterização e objetividade de transformação social, aperfeiçoamento ou inovação da prática, ressignificação de saberes, relação de teorização e vivência, produtividade acadêmica.(DAMIANI, 2013).

Quanto às divergências entre as pesquisas citadas, na pesquisa-ação o problema e resolução emanam da coletividade, o pesquisador tem pertencimento ao grupo de classe em vulnerabilidade social e que tem como critério central a emancipação, enquanto que na pesquisa intervenção, o problema e táticas de possíveis soluções parte do pesquisador, pois o mesmo é quem faz o reconhecimento do problema, planejamento de resolução e deve estar disponível às proposições dos envolvidos, que podem estar vinculado a diversidade de classes e que o pesquisador pode ou não estar ligado ao grupo. (DAMIANI, 2013).

Assim, para desvelação dos dados pautamos numa concepção de pesquisa intervenção em educação, tendo uma proximidade também as postulações de Nóvoa (1992, p.25), que discute formação docente e nomeia tal ação como “dinâmicas de formação autoparticipada”, em que descrevemos projeto de intervenção formativo por meio de oficinas didáticas.

Acreditamos quanto pesquisador numa construção de conhecimento numa perspectiva dialética e coletiva, a possibilidade de construção de consciência crítica por ambas as partes, tanto do formador quanto ao aprendente em refletir sobre sua prática educativa, o que vai além de uma concepção bancária, pois os participantes não são depósitos de conhecimentos e sim, são sujeitos ativos que interagem, recriam, pensam e transformam seu próprio ambiente. Nesse sentido, Freitas (2010, p. 17) enfatiza:

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos tem voz, e assumem uma posição responsiva ativa.

O nosso referido ponto de partida não é o engessamento das práticas formativas e sim, está a favor do movimento, da valorização das experiências, que possibilite a reflexão da ação formativa, levando em consideração o contexto da realidade social. Freire (1998), já discutia essas considerações, para que nós, professores possamos ter uma prática reflexiva, num viés de dialogicidade.

Portanto, pesquisa intervenção em educação visa identificação de determinado problema, onde são planejadas interferências e os sujeitos envolvidos (pesquisador, pesquisados) numa relação dialógica tem possibilidades de refletir e ressignificar seus saberes num movimento dialético de estudo e mudança da própria realidade.

### **4.3 Cenário da Pesquisa**

O cenário da pesquisa compreende ao Conjunto Penal, localizado no município de Serrinha. Tal município, identificado pela sua relevância política, econômica e cultural, que lhe confere como centralidade no Território de Identidade do Sisal, reconhecido pelo quantitativo de plantas xerófilas existentes na região, localizado no sertão baiano, a 173 Km de Salvador, capital do Estado. A população de Serrinha atualmente estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 83.275 habitantes.

**Imagem 01-** Município de Serrinha-BA



Imagem disponível: [http://carlosmirandareporter.blogspot.com.br/2011\\_06\\_01\\_archive.html](http://carlosmirandareporter.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html)

O Conjunto Penal, situado na Rua Sítio Santana Bárbara, S/Nº, Distrito de Carnaúbas, Serrinha-ba, CEP: 48.700-000, fundado em 01 de agosto de 2006. Abrigam pessoas, cujo gênero masculino, em que foram condenados por atos ilícitos, ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado e semiaberto. A Unidade Prisional considerado de segurança máxima, direcionado ao regime RDD (Regime Disciplinar Diferenciado), tem como base administrativa a co-gestão com a iniciativa privada, Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda.

**Imagem 02-** Conjunto Penal de Serrinha-BA

Imagem disponível: [google.diariodachapada.com.br](http://google.diariodachapada.com.br)

No Conjunto Penal é ofertado a educação formal na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), turmas de ensino fundamental nos tempos formativos I e II, vinculado a Secretaria de Educação Municipal através da Escola Municipal Cleon Pimentel Ferreira, tendo iniciado esse trabalho educacional em 2007. E por meio da parceria entre Secretaria Estadual de Educação tem a existencialidade do curso de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica-e EMITec, desde 2011.

A Escola Anexa Cleon Pimentel Ferreira, funciona nas dependências do Conjunto Penal de Serrinha em dois mil e dezessete atuavam seis docentes e uma coordenadora pedagógica. Na respectiva modalidade eram atendidos aproximadamente sessenta e oito internos discentes, sendo que a Unidade abriga a totalidade aproximadamente de cento e oitenta sujeitos na condição de privados de liberdade.

De acordo ao setor pedagógico da Unidade, buscava desenvolver ações e projetos que possibilitasse na criação de alternativas para que o interno cumpra sua pena com a dignidade e segurança previstos na missão institucional. Dentre essas ações está a implementação do espaço e incentivo a leitura (2009), que foi treinado em cada pavilhão um interno, ficando este responsável por incentivar a leitura em seus respectivos pavilhões, bem como cuidar, distribuir e recolher os livros. Outros projetos trabalhados anteriormente, como: “Manifestações Folclóricas”, “Conte Outra Vez: resgatando a cidadania pela leitura”, “Projeto Páscoa”.

No tocante a formação profissional, o setor pedagógico participa de encontros, quando realizados pela Secretaria de Ressocialização em parceria com a Secretaria de Educação do

Estado com o objetivo de discutir a respeito da Educação em Prisões e suas especificidades e também preparar o profissional para atuar nesses espaços.

#### **4.4 Sujeitos da Pesquisa**

O sujeito da pesquisa foram especificamente os docentes em serviço na Unidade Prisional de Serrinha, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Isso não significa, que os demais sujeitos envolvidos na pesquisa indiretamente, como o grupo de coordenação pedagógica, coordenação administrativa, os sujeitos privados de liberdade, enfim, a totalidade dos sujeitos que fazem parte do âmbito prisional, são imprescindíveis em todo o processo. Queremos explicitar, que embora a formação foi com os educadores, mas seus efeitos e implicações possam se difundir nos outros sujeitos, em descortinar saberes e mitos da democracia racial.

Como critérios de escolha, foram profissionais docentes fazendo ponderação o que consta na lei 10.639/03, a ministração de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, pois a nosso ver, o professor operacionaliza e estabelece seleção de conteúdo que será compartilhado na sala de aula. O professorado constitui-se o principal dinamizador contínuo e diário na sala de aula, cujo papel, não pode negar sua importância de concretização das políticas.

#### **4.5 As técnicas de investigação**

As técnicas de investigação são ferramentas utilizadas pelo pesquisador para reverberar dados explícitos ou implícitos, podemos afirmar também que as técnicas condizem ao caminho projetado para recolha de informações. Assim, coadunando com as proposições de Ludke e André (1986), as técnicas de investigação delineiam a busca de informações e de dados, de forma sistemática, para contribuir nos precedentes de evidências, confrontos e conhecimentos dos fenômenos de uma realidade engajado ao aprofundamento teórico.

Nesse estudo utilizamos como instrumentos de recolha de dados:

- a) o *questionário* com questões abertas e fechadas sobre o perfil profissiográfico docente e também com questões da temática etnico-racial;
- b) *observação não participante* executada pelo monitor de pesquisa e *observação participante* pela pesquisadora ambas as observações foram registradas em diário de campo;
- c) *grupo focal reflexivo* realizado com os docentes que participaram da intervenção pedagógica;

d) e como dispositivos de informações utilizamos o *diário reflexivo de avaliação* das oficinas pelos docentes, sendo um registro diário e com reflexões sobre todo o processo de intervenção pelas oficinas;

#### **4.5.1 Questionário com questões abertas e fechadas**

Na concepção de Gil (2002, p. 115) afirma que “qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”. Assim, estruturamos o questionário com oito perguntas, que foi aplicado com os professores em serviço no ambiente prisional, buscou compreender os desafios do exercício docente e suas perspectivas em relação à lei 10.639/03, como também, verificou o processo formativo de aproximação a temática e se tinham interesse sobre o aprofundamento teórico-metodológico sobre relações étnico– raciais.

Diante disso, seguimos alguns critérios postulados pelo autor Gil (2002), como o cuidado no nível da informação, para que o sujeito da pesquisa possa entender o enunciado da pergunta, também necessidade de ter a habilidade de não invadir as particularidades das pessoas, tentamos exercer nossa objetividade, cautela para que as perguntas favoreçam no procedimento de análise de dados. Obedecendo ao que Gil (2002, p.116), admoesta que “o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas”.

O roteiro do questionário encontra-se em anexo, delineamos as questões profissiográficas, levantamento do perfil profissional e questões pedagógicas, que compreendem perspectivas de aplicabilidade da lei 10.639/03 e abordagem étnico-racial, como também, saber se os docentes tinham interesse de participar de um processo formativo, por meio de oficinas didáticas para aprofundamento teórico-metodológico sobre relações étnico – raciais.

#### **4.5.2 Observação e registro em diário de campo**

A proposta de observação aqui explicitada não é acidental, partimos da compreensão que a utilização desse instrumento deve ser de forma precisa e sistemática, pois é um método que contribui na obtenção de dados. Assim, a observância preconiza atenção do pesquisador, pois segundo Martins descreve que “o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador.”

(2008, p. 24).

Diferentemente, André e Ludke (2015), relatam a existência de variações no método de observação, podem ter configurações diversas que as autoras nomeiam de participante total, participante como observador, observador como participante e observador total. Na primeira abordagem de participante total, as autoras colocam que o pesquisador ele não se identifica no grupo como tal, ele participa como membro do grupo, mas não revela seus objetivos.

Já o participante como observador, as autoras André e Ludke (2015), afirmam que o observador expõe seus propósitos em partes, com a intencionalidade que o grupo mantenha sua rotina diária. Diferente do observador como participante, pois ele explicita sua condição de pesquisador e seus interesses, o grupo tem a prerrogativa de controlar o que será publicado. E o observador total como nomenclatura presume ele observa sem interagir com o grupo, independente de ser visto ou não, realiza a coleta de informações.

Ambas as opiniões dos respectivos autores sobre variações de observação, todos são regidos pelo compromisso ético e cuidadoso em todo o processo da pesquisa. Assim, nossa pesquisa se apropriará deste método em todo o percurso, delimitamos que assumiremos a condição de observador como participante, equivalentes aos dias de aplicação das oficinas didáticas, por entender que no processo formativo também é preciso à cooperação do grupo.

E tivemos os observadores totais, que foram dois monitores selecionados pelo pesquisador, que observou as ações no processo de intervenção de formativo, de maneira minuciosa, para descrição de execução das oficinas didáticas desde a organização, implementação das práticas, como também, as impressões e atitudes dos participantes.

Em relação ao diário de campo Vianna (2003) aponta que o uso dele deve ter objetividade, descrições sintéticas, que possam trazer lembranças do ocorrido, abordagens analíticas, também permite o registro de sensações. Deste modo, utilizamos o instrumento diário de campo, para os registros que atribuímos importante quanto observadora e pesquisadora, fizemos uso de anotações dos relatos do que ocorreu ou impressões iniciais, como também, fizemos uso da gravação, por meio de dispositivos eletrônicos.

O roteiro de observação encontra-se em anexo, abarcam dimensões físicas, que compreende o aspecto do espaço formativo, a confortabilidade, os recursos disponíveis, já as dimensões pedagógicas foram observadas as metodologias de ensino que foram utilizadas no processo formativo, o plano formativo que foi colocado em prática, a gestão do tempo para aplicabilidade das estratégias elencadas no plano formativo, integração dos participantes com o formador, em relação a temática trabalhada, a reação dos envolvidos ao longo do trabalho, além da descrição densa, minuciosa dos fatos ocorridos no processo de formação.

### 4.5.3 Grupo focal reflexivo

Após a realização da intervenção formativa será combinado momento avaliativo da totalidade das ações, aqui designado como grupo focal reflexivo fundamentado nas postulações de Bellotti (2010), que propõe como instrumento pertinente de expressividade dos participantes compartilharem as modificações ocasionadas no processo.

Devemos ressaltar as diferenciações do grupo focal para o grupo focal reflexivo de acordo as contribuições de Bellotti (2010), que apesar ambos têm elementos comuns, porém diferem no quantitativo de participantes, na formação dos grupos e na condução do papel de pesquisador-facilitador.

Sendo assim, o grupo focal tem de seis a doze participantes, podendo variar até dez grupos e o pesquisador tem como pretensão facilitar o diálogo entre os envolvidos, mas não se posiciona, o que difere do grupo focal reflexivo tem de um a dois grupos, de quatro a doze participantes e o pesquisador de forma responsiva tem o direito dos demais participantes de opinar e interagir. Na visão de Bellotti (2010, p. 46), admoesta que “o pesquisador não pode esquivar-se da interação com o outro na busca por compreendê-lo e o seu enunciado”.

Em linhas gerais, o grupo focal reflexivo contribuirá nas percepções após o método interventivo, cujos participantes terão oportunidade de avaliar, socializar o que o processo potencializou em suas práticas didáticas e de vida, além de fazer suas críticas as ações interventivas. Assim, o grupo focal reflexivo centra-se nos seguintes questionamentos: O que aprenderam? Como aprenderam? Se aprenderam?

Esse momento do grupo focal reflexivo é ímpar, pois segundo Bellotti (2010, p. 38), significa “dar voz aos sujeitos, estabelecer interações entre os mesmos”. Atribuímos como momento crucial devido a escuta dos sujeitos envolvidos externalizar a positividade e negatividade das ações formativas, as dificuldades encontradas, avaliar a pertinência das temáticas, as possibilidades de replicabilidade dessa formação nas celas de aulas, a originalidade, validação e desenvolvimento do trabalho.

Entretanto, para o encontro do grupo focal reflexivo é necessário alguns cuidados como a escolha do local para que seja favorável, harmônico, que corrobore para a participação dialógica de todos exprimirem suas dificuldades, subjetividades e experiências relacionado a intervenção formativa. Segundo Bellotti (2010, p.38), as intervenções formativas como também, o encontro do grupo focal reflexivo deve “proporcionar uma atmosfera favorável a discussão estimulando a participação de todos e evitando a dispersão dos objetivos que estar claramente definidos para o grupo”.

Sendo assim, o grupo focal reflexivo serviu de identificação se projeto interventivo

formativo surtiu algum efeito, se proporcionou mudanças no agir e pensar dos sujeitos e referencialmente se foi extensivo na construção dos saberes étnico-raciais a ponto de inquietá-los na amplitude de suas práticas sociais.

Sendo assim, o roteiro do grupo focal reflexivo encontra-se em anexo e reafirmamos que confere ao momento de externalização sobre o trabalho realizado, em que de forma dialógica os participantes enfatizaram quais das temáticas trabalhadas foram significativas e as mudanças ocorreram prática pedagógica de cada um.

#### **4.5.4 Dispositivo de avaliação contínua – diário reflexivo**

O diário reflexivo aqui especificado não foi direcionado ao pesquisador e sim, aos sujeitos da pesquisa, que em posse desse diário teve a oportunidade de externar suas impressões, suas emoções e poder fazer críticas a respeito do trabalho formativo desenvolvido. Segundo Guerra (2014, p.02), enfatiza a relevância do diário reflexivo por ser um “método de pesquisa-formação interventiva, pautado na multirreferencialidade e na etnometodologia, tomando a formação com a diferença como fundante para mobilizar/dinamizar as experiências dos sujeitos socioculturais”.

Assim, utilizamos esse dispositivo, os diários reflexivos nas oficinas didáticas, onde cada participante da formação fizeram seus relatos de aprendizagens e experiências. Partindo do entendimento, que o diário reflexivo não é uma ferramenta obrigatória, assim escreve quem acha e se sente a vontade de expor suas opiniões. E posteriormente, o próprio diário do pesquisado se torna instrumento de registro de dados, tudo obedecendo aos critérios de ter a permissão do outro em revelar os escritos compartilhados, o que implica o aprender a ser seletivo para discernir as informações precisas e contundentes relacionadas a temática e acima de tudo, perfilhando os conselhos de Guerra (2014, p.02), “requer cuidados ético-políticos do publicizável”.

#### **4.6 Projeto de Intervenção educativa**

Todas as técnicas de recolha de dados estão no contexto do Projeto de Intervenção educativa, exceto o questionário que será aplicado antes da intervenção, pois é ele quem vai dar subsídios para a intervenção. O Projeto teve como objetividade desenvolver oficinas didáticas de promoção da igualdade racial, em consonância a lei 10.639/03, para que favorecesse mudanças no currículo praticado dos professores que atuam no ensino fundamental I e II, no ambiente prisional, buscando aporte teórico-metodológico para que

sejam re-criadores da proposta, para garantir a reintegração social dos sujeitos privados de liberdade.

Assim, os pressupostos teóricos-metodológicos que adotamos foram de Aguiar (2011), Arroyo (2006), Freire (2000), Gomes(2006), Imbernón (2004), Julião (2011), Munanga (1994), Santos (1999), entre outros, para nos dar possibilidades de empoderamento teórico e poder intervir na realidade.

Os procedimentos metodológicos que adotamos para formação permite a flexibilidade e a reavaliação, não é algo estático e acabado, todos os planejamentos foram pensados levando em conta as especificidades estruturais do ambiente e dos sujeitos. Entendendo que, não são receitas, por isso, no decorrer da execução do trabalho podemos replanejar.

O projeto pedagógico com cinco oficinas didáticas (em anexo) com temáticas diferenciadas, com a carga horária de três horas de formação por cada oficina e o quantitativo de pessoas a serem atendidas conferem ao quadro docente da instituição prisional.

Em cada oficina realizada foi necessário um registro avaliativo dos participantes, pois o processo avaliativo é requisito fundamental para o indicativo dos impactos e efeitos dessa proposta, como também, para as possíveis reelaborações, em que nada é estanque.

A oficina didática podemos externalizar como o ápice que desejamos de promoção e reflexão sobre as relações étnico-raciais, simboliza o momento de trocas de experiências, na visão de Volquind (2002), ele coloca que a oficina é como o momento integrador da relação sujeito aproximador do objeto que queremos desvendar, nos aprofundar.

Entretanto, a construção da oficina didática partiu de eixos essenciais e estruturantes como saber qual seria a temática a abordar, os objetivos, o conteúdo, as estratégias, o modo de avaliação e os pressupostos teóricos base, que significou a necessidade de planejamento. Assim, planejamos dez encontros iniciais e que foram efetivados cinco, numa perspectiva que o recurso organizacional seja também adequado a realidade, para que ambas as categorias conteúdo e recurso material sejam acessíveis e possibilitem a re-criação no espaço das celas de aulas.

Segundo Corrêa (2000), a seleção do que será abordado nas oficinas didáticas é crucial para corroboração das experiências e socialização de conhecimentos, então, cada material a ser selecionado deve ter uma análise prévia e minucioso para verificação do conjunto se favorece a produção de conhecimentos.

Nas concepções de Silva e Ferrari (2014), as oficinas didáticas contribuem para vivências, para concretização teórico-prático por isso, a escolha de intervenção formativa a ser aplicado junto aos professores da Penitenciária de Serrinha uma atividade dinâmica, mais próxima possível de integração com os sujeitos, que fosse o saber a ponto de entrelace ao

fazer, cotidiano das celas de aulas.

Reportamos-nos as especificações de Freire, quando nos ensina a respeito da educação autêntica que “não se faz de A para B, A sobre B, mas de A com B” (1987, p.48). As etapas das oficinas didáticas perpassam por essas percepções do teórico-metodológico de ser uma partilha coletiva, que também considera as subjetividades dos sujeitos participantes da formação e, portanto, os princípios aqui adotados são os campos da dialogicidade e problematização.

Quanto aos recursos organizacionais selecionados para as formações propostas pautam-se na manipulação de materiais que possam serem encontrados na instituição de ensino prisional, ou podem ser adaptados a uma re-criação dinâmica para ser aplicado nas celas de aulas. A relevância social dessa proposta, justifica-se pelo fomento discursivo de metodologias que abordem as relações étnico-raciais, dentro do contexto de ambiente prisional. Espera-se que a proposta de formação de professores proporcione a ampliação e a construção de novos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira, ocasionadas pelas trocas de experiências nas oficinas didáticas, que possibilite a reflexão de ações subjetivas e objetivas e que principalmente, possa corroborar como suporte nas atividades que serão aplicadas nas celas de aula.

#### **4.7 Análise de dados**

A análise de dados qualitativos requer disciplina e objetividade, pois compete ao momento de examinação minuciosa das descobertas de campo relacionado aos pontos da literatura levantada. Ludke e André (2015) aconselham esse movimento de contrapor os dados obtidos com a volta à literatura, como forma perceptivas de entender os pontos comuns e divergentes ou até mesmo negligenciados pela literatura a determinados assuntos. Para tanto, um dos requisitos é a organização do material e a delimitação progressiva do foco de estudo.

As focalizações progressivas que Ludke e André retratam conferem “a decisão sobre quais devam ser os focos específicos de investigação não é fácil. Ela se faz sobretudo de um confronto entre o que pretende a pesquisa e as características particulares da situação estudada”. (2015, p. 54).

Acataremos como modalidade de análise conteúdo e documental, que na visão Severino (2012), enfatiza que a análise de conteúdo:

Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise de conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As

linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas e documentais. (SEVERINO, 2012, p.21)

Nessa conjectura, Marconi e Lakatos (2013) versam em concordância com Bardin (1997), a análise de conteúdo implica na interpretação comunicativa e expressiva dos sujeitos pesquisados e a análise documental implica na interpretação das entrelinhas das descrições de algum documento.

Na ótica de Franco (2005) detalha a análise de conteúdo pressupõe o sentido da mensagem que pode ser expresso em diversos formatos oralmente, escrito, gestual associado aos estudos teóricos. Não se restringe apenas a interpretação, mas requer rigor de relativização dos dados (mensagem) acoplados a compreensão da literatura que foi esmiuçada, para discorrer fenômenos ou descobertas teóricas. Esse trato na análise de conteúdo, a autora Franco (2005) postula como comparações contextuais, em que exige do pesquisador atos perceptivos como a habilidade classificatória de capturar as significações do enunciado e estabelecer relação aos elementos teóricos estudados.

A análise de conteúdo corresponde a um dispositivo utilizado em pesquisas, para abstração potencial que a mensagem deseja transmitir, que pode estar expressa diretamente ou em entrelinhas. Nesse sentido, análise de conteúdo apresenta como categoria de decodificação da realidade propagada por uma mensagem que conjugam caracterizações, causas e efeitos. Tal procedimento analítico é tão complexo que excede o enunciado, interpretar as projeções ocultas, o conteúdo implícito, cujo ato ajudará ao pesquisador fazer inferências pertinentes e contextualização aos elementos teóricos. (FRANCO, 2005).

Sendo assim, foi necessário organização do conteúdo coletado por categorias de análise que pode ser unidades de registro ou unidades de contexto. Entende-se à luz de Franco (2005), que a primeira categoria acarreta tipologias e limitações em relação ao tempo para coletar e selecionar os dados. O pesquisador poderá fazer agrupamentos analíticos por escolhas de palavras, tema, personagem ou item.

Já a categoria unidades de contexto em que optamos, equivalente as caracterizações gerais, pois leva-se em conta o enredo, condição e forma que foi manifesto a mensagem. Nessa conjectura, Franco (2005) evidencia que estão imbricados o experiencial, a vivência, sentimento e outros simbolismos que interiorizam a mensagem e devem ser identificados para melhor compreensão do fenômeno estudado.

#### **4.8 O caminhar da pesquisa intervenção educativa: primeiras impressões e**

### **aproximações da análise de conteúdo dos dados coletados.**

Inicialmente planejamos dez formações, com duração de duas horas e meia, que foram convidados todos os docentes e coordenadora em serviço na instituição, cujo envolveriam os seis docentes e a coordenadora pedagógica. Anteriormente, todos os professores tinham manifestado interesse de participar do processo formativo, por meio de oficinas didáticas para aprofundamento teórico-metodológico sobre relações étnico – raciais.

Concretamente, foram efetivados seis encontros sendo que o último foi direcionado ao grupo reflexivo, os momentos efetivados numa média de três horas de duração, com a participação de cinco docentes. Apenas um docente não demonstrou interesse de participar e a coordenadora apesar de ter apresentado interesse, mas justificou relatando que devido a outros compromissos profissionais não tivera oportunidade de coparticipar.

Dessa forma, para cada participante nomeamos uma letra para identificação dos pares: A, B, C, D, E. Planejamos as formações com as seguintes temáticas:

**Quadro 1 –Temas das oficinas**

<b>TEMAS</b>
A situação do negro no Brasil
Reconhecimento de si
Direitos conquistados pela comunidade negra
Direitos da comunidade negra a educação
A discriminação do negro no mercado de trabalho
Direitos da comunidade negra de inclusão ao mercado de trabalho
Direitos da comunidade negra a saúde
Linguagem racista no esporte
A violência contra a mulher negra
A cultura e arte afro-brasileira

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, 2017.

Essas temáticas foram apresentadas ao grupo, para apreciação ou mudança de proposta, onde demonstraram satisfação e acharam os temas pertinentes. Entretanto, propuseram que fizéssemos algumas junções das temáticas, como os direitos da comunidade negra e as que estavam relacionadas ao mercado de trabalho. Também recomendaram que durante o processo formativo, caso percebêssemos necessário abordar outro tema, poderia ser incluído.

Ressaltamos que esse tipo de pesquisa intervenção suscita muitas divergências, pois o

pesquisador que gera o debate sobre determinado assunto, explana o planejamento inicial, sua intenção e os sujeitos participantes opinam e durante o processo da intervenção podem surgir outras demandas que podem provocar mudanças no planejamento pedagógico. (DAMIANI, 2013).

Observamos que no decorrer da intervenção foram surgindo outras demandas pelos participantes em que não obtinham conhecimentos, como a lei 10.639/03 os professores nem sabiam da existência; não compreendiam a diferenciação de conceitos como discriminação, racismo e injúria racial; ouviram falar de políticas afirmativas, mas não conheciam a definição e nem como essas políticas se manifestam na sociedade; tinham dificuldades de reconhecer práticas racistas, ideologias do branqueamento.

No quadro abaixo, corresponde aos trechos da oralidade desses professores onde demonstraram a necessidade de mudança do planejar, por isso, que fomos contemplando outros temas.

**Quadro 2** – Sugestões de mudança de temas das oficinas pelos docentes da EJA

PROFESSOR	SUGESTÃO DE TEMAS
A	Não nos explicou como, trabalhar as questões étnico-raciais? E não te explicou que você vai ter que trabalhar porque lá dentro do meu conteúdo programático anual não tem dizendo que eu vou ter que trabalhar, não tem nada.
B	Você sabia que racismo não é só com negro, racismo também é com branco?
C	Como diferenciar preconceito, racismo discriminação? No sentido conceitual?
D	Rapaz? Políticas afirmativas? Não lembro. Nunca ouvir falar nada não.
E	Não tenho conhecimento da lei 10.639/03, não sabia.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, 2017

Nesse sentido, o quadro apresentado demonstra que no decorrer do processo formativo, foram sendo externados as reflexões acerca dos conteúdos étnico-raciais, por meio dos posicionamentos e diálogos realizados. Desta forma, ocasionaram algumas mudanças relacionados aos temas, que consideramos pertinente essa escuta e que propiciou a revisão dos temas. Ocorreu que durante a intervenção pedagógica, foram trabalhados os seguintes temas:

**Quadro 3** – Temas trabalhados nas oficinas a partir das sugestões dos docentes da EJA

SEQUENCIA DAS OFICINAS	TEMAS
1	A situação do negro no Brasil
2	Reconhecimento de si

3	A Lei 10.639/03
4	Racismo silenciado
5	Políticas Afirmativas

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, 2017

Assim, foi urgente mediatizar esses conceitos, para que os participantes se apropriassem desses conhecimentos. Vale destacar, a intervenção compreende investigações, onde são fundantes os planejamentos e conseqüentemente implementar interferências, entretanto, o intervir deve estar associado a dinamicidade do contexto real formativo, isto é, se o pesquisador percebe que os participantes não dominam determinados conteúdos e que o fato implica na aprendizagem e no avanço de outros conteúdos, se faz as devidas mudanças no planejar. Em outras palavras, a pesquisa de intervenção é uma investigação que não pode ficar no campo do discurso, das recomendações e sim, fazer algo direto, destinado a realidade social. (DAMIANI, 2013)

No processo de intervenção recomenda-se a presença de monitores para contribuir na identificação das dimensões pedagógicas como as metodologias que foram utilizadas, verificação se o pesquisador colocou em execução o plano formativo, sinalização das atitudes que evidenciam de que os participantes tenham aprendido, se houve integração no período formativo e diagnosticar a reação dos envolvidos.

Nesse sentido selecionamos dois monitores voluntários para realizar a observação das formações, sendo uma pedagoga, mestranda em educação e um graduando em história, utilizando o critério de convivência acadêmica, as realizações de oficinas didáticas em conjunto e publicações de artigo. Ambos têm experiência em sala de aula, além de conhecerem a realidade educacional do território do sisal.

Assim, os convidamos a fazerem parte do grupo de monitores para serem observadores totais, porém durante as intervenções pedagógicas os mesmos foram participantes na condição de observador, pois não tiveram como se conter diante das inquietudes despertadas pelas pronúncias de alguns participantes, que levava a notabilidade de racismo silenciado, por exemplo, quando um determinado professor manifestou sua opinião contrária as cotas para negros dizendo que: “não era para existir cotas para negros, era para existir cota para questão do colégio público por não ter oportunidade, porque se a questão é a capacidade todo mundo tem” (Prof. B), observei que o monitor de pesquisa ficou incomodado a ponto de perguntar a esse professor se seria possível separar a questão racial da questão social no país.

No que tange as limitações decorrentes no processo de intervenção pedagógica

podemos pontuar as dimensões físicas, em que o local que fora reservado, num departamento de educação para as realizações das oficinas obtivemos dificuldades para o acesso à sala de aula. Apesar de ter realizado todos os trâmites legais para confirmação da reserva e de chegarmos no espaço com uma hora de antecedência ainda encontrávamos empecilhos de certificação de controle para o acesso do espaço. Mesmo com os entraves, não houve perda relacionado ao tempo formativo, sendo compensado com o tempo adicional.

Embora, reservado o espaço para as oficinas num período de doze semanas e combinado com os participantes os encontros as sextas-feiras a tarde, houve intercorrências como algumas ausências dos sujeitos devido aos compromissos particulares, acadêmicos e profissionais dos respectivos professores, por isso, não conseguimos realizar as dez formações previstas e nessa fase realizamos seis encontros.

Outra limitação formativa foi relacionado a gestão do tempo pedagógico, para aplicabilidade das estratégias elencadas no plano formativo, pois como todos professores colaboradores explanavam suas crenças, opiniões em relação ao conteúdo abordado, davam depoimentos de sua trajetória de vida e ao realizar a escuta das subjetividades de cada um, desfavorecia ao tempo, em que algumas formações o roteiro proposto teve que ser reajustado.

O instrumental didático-pedagógico como os filmes, documentários e as músicas nem todos foram utilizados nas oficinas, devido a gestão do tempo, porém os materiais foram repassados para os professores caso tivessem interesse de examiná-los. Em relação as metodologias de ensino utilizadas no processo formativo foram dinâmicas, músicas, documentários, imagens que corroboraram para a integração dos participantes com a formadora referente as temáticas trabalhadas. Os recursos organizacionais didático-pedagógicos (caderno, jornais, revistas, canetas...) e tecnológicos (data show, computador, som), foram materiais contemplados no contexto social e profissional dos sujeitos envolvidos, para facilitação e acessibilidade de re-criação das metodologias de ensino para ser aplicado em sala de aula.

No período da intervenção pedagógica, os envolvidos resolveram estender as discussões para as redes sociais e fizeram um grupo interativo no whatsapp que permanece ativo até os dias atuais, cujo grupo denominaram de “Viver em Conjunto”, com o intento de partilhar notícias, documentários e outras atualizações sobre relações étnico-raciais e idealizações que podem contribuir na luta de combate ao racismo e promoção da diversidade. Ressaltamos que na análise dos dados da pesquisa não utilizamos as questões surgidas no whatsapp.

Nesse sentido, optamos no próximo capítulo por organizar as análises por técnica e dispositivo de recolha de dados como forma de não perder as especificações de cada um na

pesquisa de intervenção que toma a ação pedagógica como objeto de investigação e, ao mesmo tempo, convoca a profundidade descritiva da pesquisa.

## **5. O PROCESSO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA COM OS PROFESSORES DA EJA NA UNIDADE PRISIONAL DE SERRINHA-BA: O DESVELAMENTO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Neste capítulo trata-se da desvelação do caminhar da pesquisa de intervenção educativa sobre as questões étnico-raciais com os professores em serviço na EJA em Unidade Prisional a partir da realidade do município de Serrinha-BA. Analisamos por técnicas e dispositivos de recolha de dados levando em consideração as recomendações de Daminani (2013) quando diz que o método interventivo sejam feitas observações e descrição densa, que ajudará no método de avaliação, para perceber e refletir os pontos cruciais de transformações das práticas educativas.

### **5.1 O que diz o questionário sobre os sujeitos da pesquisa e seus anseios pedagógicos?**

Os dados obtidos através do questionário foram organizados em unidades temáticas e destas em categorias, são elas: perfil profissiográfico, profissão professor de EJA, trabalho docente e perspectiva de reintegração do preso, concepção dos professores em relação as questões étnico-raciais.

Em relação a categoria *perfil profissiográfico*, conforme o Quadro 4, observamos os cinco professores, sendo que, dois professores concluíram a formação inicial na área de educação, em curso regular de instituição particular. Outros dois professores estão cursando na área de educação, dentre eles um em curso regular de instituição pública e os demais estão realizando em EAD de instituição particular. E por fim, outro está cursando na área de saúde, em curso EAD de instituição particular. Dentre eles, apenas um possui curso de especialização na área de Psicopedagogia.

**Quadro 4:** Perfil Profissiográfico dos docentes da EJA

PROFESSOR	FORMAÇÃO	VINCULO TRABALHISTA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
A	Formação em pedagogia/Ensino regular presencial/ Instituição Particular Especialização na área de	Contrato temporário	8 anos	8 anos

	Psicopedagogia			
B	Cursando Pedagogia/ EAD/ Instituição Particular	Contrato temporário	6 meses	6 meses
C	Cursando Geografia/ Ensino regular presencial/Instituição Pública	Contrato temporário	1 ano	1 ano
D	Cursando Biomedicina/ EAD/ Instituição Particular	Contrato temporário	2 anos	2 anos
E	Formação em Letras/ EAD/ Instituição Particular	Contrato temporário	6 anos	6 anos

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, 2017.

O levantamento profissional desses professores mostra que todos possuem vínculo trabalhista por meio de contrato, possuem experiências de atuação no magistério e atuação na EJA e na dimensão ao tempo de exercício profissional na unidade de ensino, aproximadamente entre seis meses a oito anos. Observamos que são muitos os desafios a serem superados na EJA em prisões, posto que esses professores não tem uma formação específica para o trabalho educativo.

Em relação a essa questão os estudos de Haddad e Di Pierro (1994) revelam que os professores da modalidade EJA, de forma em geral, enfrentam a falta de formação e a precariedade da remuneração salarial, pois os profissionais que atuam neste campo, não estão qualificados e são recrutados muitos do ensino básico e colocados para realização do trabalho educativo na EJA, quando deparam com inúmeras dificuldades pedagógicas na execução de seu trabalho. Os professores manifestaram que as orientações para o exercício profissional, fica de incumbência do docente em participar de cursos ou seminários que abordem a educação em prisões.

Quanto a categoria *profissão professor de EJA*, o estudo demonstra que as circunstâncias que os levaram a exercerem essa atividade, a maioria demarcou a falta de oportunidade no mercado de trabalho e devido as questões financeiras foram fatores preponderantes para assumirem tal função, embora, reconheçam as somatórias das experiências profissionais. Dois depoimentos de professores são bem representativos dessa questão colocada:

Na época em que fui convidada para exercer essa atividade, aceitei pela falta de oportunidade no mercado, foi um desafio, mas foi uma boa escolha. (Professor D)

A princípio questões financeiras, com o passar do tempo desejo contribuir para mudança de vida. (Professor E)

Diante de tais depoimentos, observamos a indagação colocada por Onofre (2012), ao tratar qual o delineamento deve ter o profissional professor que exerce o trabalho pedagógico na escola da prisão?

Percebemos que o professor ao assumir a sala de aula no ambiente educacional em prisões, apenas pelo fato de que não teve oportunidade em outro espaço educativo é preocupante, posto que esse ambiente necessita de profissionais que saibam o real valor da reintegração social para o preso. Essa é uma reflexão realizada por Pereira (2011, p.48) quando diz também que outras questões coexistem, como a “ausência de uma organização didática e pedagógica, como a falada qualificação de professores para trabalhar com esse grupo marginalizado socialmente, bem como os espaços físicos destinados ao processo de escolarização, que são inadequados”.

Numa perspectiva de superação desses desafios, Onofre (2012) nos mostra a necessidade de releitura crítica do que é ser educador em prisões. Nesse sentido, convém que o profissional reconheça o contexto escolar em prisões que está inserido, requer a posse de outras aprendizagens que corresponde a promoção dos direitos de cidadania.

Essa visão crítica é de extrema importância, para que o professor desenvolva atitudes colaborativas de mediação entre os saberes curriculares associado ao acolhimento da diversidade. Assim, apostar numa formação de professores que efetivamente estimule a repensar na construção de adesão de um perfil profissional comprometido com o desenvolvimento e acolhimento dos seus alunos. (ONOFRE,2012).

Ser profissional de educação no cárcere é um desafio que se constata desde ao firmar contratação e ao assumir a regência em sala de aula, convém um preparo dimensional sócio-educativo, levando em consideração o perfil desses professores e suas condições emocionais.

Compreender esses fatores influi na celeridade ou não dos resultados do papel da educação em espaços de privação de liberdade. Ainda, salientando que não podemos encarregar apenas o professor para dar conta da responsabilidade do programa de reinserção social dos apenados.

Quanto a categoria *trabalho docente e crença na reintegração*, os professores acreditam que um bom desenvolvimento do trabalho educativo na prisão permitirá que os internos se reintegrem à sociedade de maneira mais humana. Segundo Julião (2010) trata esse

tipo de assertiva de socioeducação, ao se referir a um trabalho educativo voltado para o conviver em comunidade.

Julião (2010) conceitua a socioeducação como conjunto de ações pedagógicas articulado a política de execução penal, visando o desenvolvimento potencial do aluno, predispor conhecimentos que despertem valores de retomada de consciência para o conviver em sociedade.

O autor ainda acrescenta e nomeia os professores de socioeducadores que podem construir práticas educativas que permitam o apenado realizar reflexões de conduta seja na dimensão pessoal, social e produtiva e que possa desencadear atitudes favoráveis que assegurem a reintegração social.

Nessa perspectiva, professores revelaram que trabalham tendo como base a humanização e conseqüentemente do retorno do preso a sociedade de maneira igualitária. Dois depoimentos são elucidativos desse assunto:

Minha perspectiva é de participar da inclusão dos mesmos na recuperação para uma vida melhor em sociedade. (Professor A)

Minha perspectiva é contribuir para a reflexão acerca de sua condição, sensibilizar para mudança, além de prepará-los para o retorno a sociedade. (Professor E)

Percebe-se nos depoimentos o desejo dos professores de corroborar para mudança de vida do apenado, por meio do trabalho educativo desenvolvido possa auxiliá-los para vida em sociedade.

Os depoimentos representam o desejo que a educação em prisões tem condições se tornar uma educação emancipadora. Embora, o ambiente inserido seja repressor, mas as ações do professor torna-se referencialidade no processo. Desta forma, percebe-se a responsabilidade do profissional professor de apresentar ao seu aluno outra forma de pensar o mundo, a partir da desconstrução dos estigmas que perpetuam na vida social como ser criminoso. (ONOFRE, 2011)

Ser professor na EJA em prisões não deve ser vista como procedimento medicamentoso e sim, como um direito humanitário, a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente para subsistência e participação ativa do ser social do preso. (ONOFRE, 2013)

De acordo com Arroyo (2005) o ser professor na EJA tem a incumbência de conhecer o perfil dos sujeitos que integram essa modalidade e suas tessituras de vida, o que contribui na identificação de direitos negados e as ausências das obrigações de caráter do Estado. Essa compreensão aponta para o reconhecimento da EJA como direito e responsabilidades que inclui o processo de escolarização e formação pessoal ética-política.

Ocorre que a educação em prisões ainda está atrelado a visão de lugar medicamentoso, o que tem relação com o próprio ambiente carcerário que guarda em suas entranhas a cultura de desumanização, pois o sujeito está submetido ao regime disciplinar que preconiza ainda a caracterização punitiva, onde ocorre a neutralização da voz e do ser e imperam simbologias e códigos opressores. (ONOFRE, 2011).

Diante de tais contradições no espaço da prisão, mesmo assim, é no espaço escolar que há probabilidade de escuta e dialogicidade com o aprisionado para entender o seu percurso cidadã e experienciar a possibilidade de convívio harmonioso, onde os conflitos se resolvem na base do diálogo em coletividade. (ONOFRE, 2011).

Consideramos que esse seja o desafio educativo nesse espaço de natureza desumanizadora, criar possibilidades de práxis na sala de aula de provocação ao processo de conscientização, para experienciar a autêntica libertação do sujeito, a reintegração.

Defendemos os pressupostos de reintegração social do preso, no intuito que o processo dialógico em sala de aula, potencialize seu reconhecimento de interação com a sociedade. No entanto, percebemos os ideais de reintegração social converge para a educação no cárcere, que segundo Pereira (2011) admite como direito a aquisição de conhecimentos que oportuniza o sujeito a obter condições de igualdade para o exercício de cidadania.

No que se refere a categoria *concepção dos professores em relação as questões étnico-raciais*, conforme Quadro 4, eles apontam para a situação histórico-social do negro no Brasil, reconhecendo que em nossa sociedade a maior parte da população é negra ou descendente, exprimem sobre as dificuldades enfrentadas por este grupo, como os direitos sociais violados, o racismo, preconceito, a falta de oportunidade no mercado de trabalho.

**Quadro 5:** Concepção do ser negro entre os docentes da EJA da Penitenciária de Serrinha/Ba

PROFESSOR	CONCEPÇÃO SER NEGRO
A	Ser negro no Brasil infelizmente é enfrentar muitos obstáculos até porque a sociedade ainda continua muito preconceituosa e racista. Quando se fala de negro no Brasil pensei logo no preconceito, que isso vem desde a época colonial, quando se pegou os índios colocou como escravos, quando se trouxe os africanos e colocou como escravos e com esse passar do tempo e apesar de estarmos na atualidade, esse preconceito já vem de lá, como que o negro ele foi feito só para o trabalho pesado, não é para ter oportunidade.
B	Quando se fala de negro, você pensa muito no racismo. Você pensa o porquê? Não era para ser assim. Eu acho que maior parte da população do Brasil é negra, muitos descendentes também, acho que hoje poucos tem aquele sangue azul, como se diz.
C	Ser negro no Brasil é ter que buscar o seu espaço: no mercado de trabalho, nos estudos, na sociedade. Apesar de existir muito preconceito, procurando a igualdade.

D	Ser negro é lutar contra as injustiças sociais, lutar pela igualdade na inclusão do mercado de trabalho e por respeito de um modo geral.
E	Infelizmente o preconceito no Brasil em relação ao negro ainda é grande. Ser negro no Brasil é enfrentar desafios, buscar seu espaço, lutar pelos seus direitos de igualdade social.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, 2017.

Os depoimentos dos docentes A e B dão conta de uma concepção de ser negro a partir do processo histórico de negação da população negra do país, demonstrando certos estigmas, como o de um ser inferiorizado e coloca o presente embate da discriminação racial.

Outro aspecto que se destaca nos depoimentos acima dos professores se refere as situações de preconceito e racismo que se perpetuam na sociedade. Observa-se que os professores admitem que o racismo se faz presente na vida cotidiana do negro e isso provoca desigualdade social, injustiças e assumem os conceitos da sociedade tradicionalista que historicamente tem reforçado a existencialidade de um nível hierárquico entre a população branca e a população negra e isso é perceptível no desequilíbrio de acessibilidade dos direitos a educação, saúde, etc;

De acordo Munanga (1986) essa concepção de colocar o negro como subalterno está no processo histórico de exploração humana e a falta de conhecimento sobre a identidade do negro, pois segundo esse autor, a

ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (MUNANGA, 1986, p. 9)

A escravização dos negros, a opressão dos europeus transcendeu consequências que se arrastam nos tempos atuais, o negro numa situação deplorável, retratado de forma inominável nas estatísticas sociais, como nos altos índices de mortes violentas, particularmente homicídios, seja no aumento das taxas de encarceramento, baixa escolarização e outros ocorridos.

O negro brasileiro invisibilizados socialmente e culturalmente, em que até mesmo nas escolas, na mídia e em outros espaços predomina a estética, os conceitos que valorizam como supremacia branca, enquanto a população negra se encontra em condições de vulnerabilidade e a margem da cidadania. (SANTOS, 2001)

Encontramos também uma outra concepção entre os professores (C, D e E), ser negro também é sinônimo de resistência, pois apesar do histórico de sofrimento gerado pela

desigualdade social, mas procuram meios de lutar pelos seus direitos sociais. Em relação a consciência de que seus alunos são negros, os professores demonstraram que sim e que tem uma certa compreensão de que são socialmente de baixa renda e com baixa escolaridade, como demonstra os depoimentos abaixo:

Meus alunos são todos negros, não teve oportunidades de estudo e a maioria sem esperança. Pessoas de baixa renda, sem recursos. (Professor E)

A maioria dos alunos são de classe baixa, negros, com situações de vida desumana. (Professor A)

Os professores reconhece o perfil que atendem, caracterizam a realidade de seus alunos. E essa identificação influi no processo de mediação de aprendizagens, levar o aluno a reflexão da sua trajetória de vida.

Em uma de suas pesquisas, Onofre (2007) também constatou tais questões em relação aos apenados quando diz que:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres” são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais” “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados. (ONOFRE, 2007. p.12).

Nesse contexto, Pereira (2011) também apresenta os traços dessa população, que corresponde a classe impossibilitada de poder aquisitivo e cultural, pertencente a pobreza e minoritárias de direitos sociais. Da mesma forma Irleand (2011), revela as características da sociedade dos cativos, tem perfil educacional de baixa escolaridade, representados pela desigualdade social, expressos pela cor, maioria são negros, não possuem formação profissional e nem bens sociais.

No que diz respeito a participação dos professores em alguma formação sobre relações étnico-raciais, conforme o Quadro 6, de forma unânime sinalizaram que ainda não tinham participado de um curso como este e demonstraram interesse de participarem de um processo formativo, por meio de oficinas didáticas para aprofundamento teórico-metodológico sobre relações étnico – raciais.

**Quadro 6** : Participação e interesse nas formações continuadas

PROFES SOR	PARTICIPAÇÃO EM ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	INTERESSE DE PARTICIPAR NUMA FORMAÇÃO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS
---------------	---	--

A	Infelizmente, não.	Com certeza! Seria um grande prazer.
B	Não participei.	Sim. Tenho.
C	Nunca participei.	Sim. Será muito importante para a nossa formação.
D	Não, nunca participei.	Sim. Gostaria muito.
E	Nunca participei.	Sim, considero importante.

**Fonte:** elaborada pela autora, 2017.

Esse dado reforça o discurso sobre o silenciamento da cultura negra nas escolas, isso se deve em parte ao currículo de formação de professores que nem sempre insere os conhecimentos sobre a história, cultura, religião, ciência africana e afro-brasileira.

Gomes (2006) nota que nos currículos e na formação de educadores ainda tem lacunas sobre a sistematização de conhecimentos produzidos pela comunidade negra, a autora menciona necessidade de extração das facetas racistas que é disseminado por meio do romantismo produzido nas escolas, para que de forma crítica possa discorrer os conhecimentos históricos construídos pelas classes das diferenças.

Gomes (2008), ainda aponta que ao indagar os contextos curriculares nota-se veementemente culturas consideradas hegemônicas, por isso, que a autora insiste na necessidade de descolonização dos currículos. A descolonização dos currículos demanda politização sobre a questão racial, percepção de práticas discriminatórias, inserção de debate em sala de aula sobre os diferentes segmentos étnico-raciais. Segundo Gomes (2008, p. 107) “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.”

Convém uma ruptura de conceitos hegemônicos entranhados desde o período colonial, negro como folclorização da cultura, incapacitado. Contrapor a opressão que inibe o diálogo entre escola, currículo e cultura negra e possibilitar a construção de outros contextos pedagógicos relacionados aos saberes dessa população.

Nessa perspectiva, o Quadro 06 permite a identificação dos professores que apresentaram interesse em descolonizar o currículo, experienciar reflexões acerca da temática étnico-racial, portanto, não basta intervir por intervir para obter informações superficiais, é preciso que a pesquisa de intervenção pedagógica ou como conhecida pesquisa aplicada revelem a avaliação da intervenção e isso é o potencial desse tipo de pesquisa, de mostrar na produção acadêmica o que se efetivou na prática educacional, mencionar se ocorreram mudanças, se promoveu melhorias na prática educativa.

## 5.2 O processo pedagógico das oficinas didáticas

As análises do questionário foram pré-condição para compreendermos como pensam os professores sobre as questões étnico-raciais, servindo para modificar todo o processo da intervenção pedagógica, dando suporte ao formador para ressignificar principalmente sua forma de abordar tais questões.

Os resultados aqui expostos são oriundos da observação participante da pesquisadora e da observação não-participante dos monitores descritos nos diários de campos, além disso utilizamos os diários reflexos dos professores que solicitamos que eles também escrevessem reflexivamente sobre o processo formativo.

### 5.2.1 Descrevendo a prática pedagógica das oficinas como objeto de estudo

As oficinas didáticas como objeto de estudo abrangem as intervenções realizadas com os professores e em seguida a discussão e análise dessas práticas com ligação ao campo teórico estudado.

A primeira oficina didática ocorreu em sete de julho de dois mil e dezessete, onde foi trabalhado o tema *A situação do negro no Brasil*, tendo como objetivo analisar a situação da população negra no Brasil e como tem enfrentado o racismo e outras situações exclusão social, frisando os marcos das lutas históricas importantes que contribuíram na promoção de igualdade racial.

Apresentamos a proposta de trabalho aos professores da EJA da Penitenciária de Serrinha/Ba, onde foi relatado o processo da pesquisa que estavam implicados, os objetivos, os procedimentos metodológicos e como foram pensadas as oficinas didáticas. Expomos as temáticas das oficinas didáticas e como foram ressignificadas a partir do questionário previamente aplicado. Nesse momento outras questões surgiram que também contribuíram para rever novamente os temas, quando os professores fizeram algumas proposições a respeito das junções de alguns temas e sinalizaram para outras.

Todas as ocorrências das oficinas didáticas estava sendo descrito no diário de campo pelo monitor de pesquisa, inclusive uma situação verificada por este foi sobre a regularidade no horário, em que os professores foram pontuais, chegando no tempo combinado (treze horas e trinta minutos), o clima apresentado era de amizade e reencontro.

Iniciamos a primeira oficina didática com um momento da acolhida com uma dinâmica imagética (Figura 03) partilhada entre os docentes.

**Imagem 03-** Dinâmica Imagética de Acolhimento



**Fonte:** [http://desciclopedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Bento\\_do\\_Sapuca%C3%AD](http://desciclopedia.org/wiki/S%C3%A3o_Bento_do_Sapuca%C3%AD)

Tal figura (03) retrata os recortes de imagens apresentada aos professores de pessoas de diferentes grupos étnicos para relacionar com categorias profissionais. Cada professor relacionou a profissão e relataram os porquês de suas escolhas.

Ao visualizarem as imagens, os professores reagem fazendo uma hierarquização entre o branco e o negro para categorizar as profissões das pessoas sendo que, relacionam o nível profissional qualificado e que tem bons salários a imagem de pessoas brancas. Os negros associaram as imagens que relativizaram numa profissão considerável de baixos salários, com a exigência mínima de escolaridade.

Nessa dinâmica imagética, os registros dos monitores e do formador assinalaram a reação dos professores, em que ficaram intrigados com a profissão de pessoas brancas, tentavam adivinhar a que categoria profissional elevada essas pessoas pertenciam, se era um advogado, médico, ator, etc. Enquanto, as imagens de pessoas negras não se interessavam qual seria a profissão e logo de imediato determinavam a categoria profissional.

Embora, a maioria das imagens que foram apresentadas mostravam apenas a fisionomia, mas os professores relacionaram as pessoas brancas como as bem-sucedidas. Nesse sentido, alertamos sobre o cenário do afrodescendente no Brasil, em que suas ocupações sociais em sua maioria destina-se a cargos com remunerações baixa e tem outro fator relacionado a má qualificação. Assim, ressaltamos que essa desigualdade está atrelado a negação histórica do direito a educação.

Continuando com a dinâmica propusemos um questionamento, qual seja, que partir da frase “Negro no Brasil” eles pensassem em uma palavra que mais fosse significativa da mesma, os professores responderam *racismo*, *preconceito*, *discriminação*. Assim, solicitamos que fossem registrados os conceitos, então, os professores utilizaram o caderno reflexivo e fizeram suas considerações.

As convicções que foram expostas pelos professores conseguem definir preconceito racial. O registro ilustrativo do professor B trata dessa comprovação, quando descreve que preconceito racial é “julgar a aparência com relação a sua posição social, com relação de poder, pelo status que você tem.

O preconceito racial concerne ao julgamento antecedente acometido de estereótipos para instituir uma relação de desigualdade entre os seres humanos. Assim, o preconceito racial, o racismo, a discriminação racial foram disseminados na história humanidade, não é intrínseco do sujeito. Aprende-se a ser preconceituoso, racista e discriminador, não é relativo a hereditariedade. (MUNANGA, 2001).

No que tange, aos conceitos sobre racismo e discriminação racial os professores atribuíram os termos como complexos e demoraram para realizarem o registro. Os dados apresentados emitem delimitação imaginária da elaboração das teorias raciais, em que a maioria dos professores expressaram a articulação voltado para o biológico.

Nesse viés, os professores narraram limitações de conceitos que foram criados há séculos passados sobre o cientificismo das teorias raciais quando a professora A atribui o racismo as questões biológicas, cuja professora retrata “O racismo em relação a raça: cor, cabelo, modo de vestir”. Outra elaboração que apresentada demonstra que os professores tiveram dificuldade de conceituar discriminação racial quando o professor B diz o seguinte “Não sei o que botar em discriminação. O preconceito do racismo dar para diferenciar, mas o de discriminação é difícil”.

Nas explanações os dados transparecem a associação que parte dos professores fizeram entre racismo e cor de pele, o que tendência a realidade histórica dos brasileiros que possuem cor de pele escura. De acordo, Munanga (1986) essa relação que se faz a coloração de pele, se dar pelo contexto histórico do Brasil que é diferente da história de outros países, pois a pigmentação clara não foi referência de negação para construção de uma identidade.

Observamos que a concepção dos professores ainda difundem a gênese da compreensão das teorias raciais que foram difundidas com a justificativa de compreensão da humanidade a partir da classificação de pessoas, utilizando os critérios biológicos como demarcadores de superioridade e de inferioridade. (MUNANGA, 1996).

O reforço ideológico de negatividade ao negro introjetado desde a colonização que persisti nos dias atuais, numa tentativa de naturalizar a hierarquização das raças, produz o discurso de que o negro deve se igualar a dita raça superior, branca. (Munanga, 1986). Esse tipo de situação leva a relativização do racismo e do mito de democracia racial, como se estivéssemos num campo de igualdade de direitos como forma de anulação da trajetória histórica de atrocidades que o negro passou.

O racismo é configurado quando se acredita na supremacia de raças. De acordo com Munanga (1996, p.110), “para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de "raças" hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma racista existem raças superiores e raças inferiores”.

O racismo confere a plena soberania para uma determinada raça em detrimento a outra, sendo expresso pela depreciação a raça que o incumbe como subalterno, enaltece a raça que considera excelência e mais capacitada. Tal supremacia leva a segregação que caracteriza a discriminação racial descende das formulações sobre preconceito e racismo, preponderando o processo de exclusão social e constrangimento ao sujeito pela sua cor, origem étnica, etc.

Os monitores apresentaram em suas observações, que esse momento de distinção dos conceitos, os professores levaram tempo significativo pensando sobre o assunto e esforçaram-se em responder. Os professores tiveram dificuldades de distinguir os conceitos e os mesmos pontuaram os termos complicados para caracterizá-los.

Percebemos que a maioria dos professores tinham compreensão como era caracterizado o preconceito, quando se emite juízo preliminar de alguém e no que corresponde ao debate sobre racismo e discriminação racial os professores tiveram muitas dificuldades em estipular uma resposta.

Por conseguinte, foi colocado a música “Negro Drama”, banda Racionais e entregue cópia da letra da música aos professores, cujos relataram que não conheciam. Os monitores registraram como os participantes apresentaram espanto pelo conteúdo musical ser tão presente e forte na sociedade.

Então, os professores destacaram o que lhes chamaram atenção, fizeram comparações as situações de vida do negro, abordando as questões de violência, trabalho e a reportagem da mídia. Nesse momento dialógico, citamos que na música trata outras dimensões sociais que afeta na vida da negritude como a omissão do Estado, ascensão social e a construção histórico-social do negro.

Posteriormente, foi realizado momento de avaliação da oficina didática, cujos professores descreveram no caderno reflexivo suas impressões sobre o primeiro encontro e manifestaram suas opiniões sobre a metodologia trabalhada, em que dos instrumentais didáticos não utilizariam a música devido a critérios institucionais.

Os monitores anotaram que os professores fizeram oposição a utilização da música. Os profissionais acharam que poderiam ocorrer algum tipo de interferência ao trabalho de segurança.

Dessa forma, foi encerrado os trabalhos com agradecimentos entre formadora, monitores e professores que assinaram a lista de presença e foi realizado um lanche coletivo.

Nesse clima de confraternização, dentre os professores foi sugestionado troca de contatos com a finalidade de fazerem um grupo na rede social, whatsapp, em que todos concordaram. Nas observações dos monitores registraram que a formadora não cumpriu com alguns requisitos propostos como a carga horária foi ultrapassada, devido ao entrosamento do grupo e de acordo ao planejamento estabelecido.

A segunda oficina intitulada *Reconhecimento de si*, ocorreu no dia catorze de julho de dois mil e dezessete, como o objetivo de mostrar os elementos que caracterizam a cultura identitária negra, para reflexão e reconhecimento de si próprio.

Então, para abordagem da temática foi aplicado a dinâmica *Quem sou eu?* Solicitamos que todos fizessem um desenho do contorno das mãos (Figura 04) num papel único. Logo em seguida, foi perguntado qual seria representatividade do desenho e de imediato os professores associaram a peculiaridade e a diferença.

**Imagem 04-** Dinâmica Quem sou eu?



ivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Nesse momento de debate, os professores destacaram que as impressões digitais cada indivíduo tem a sua e as distinções de cada ser humano devem ser respeitadas. Nessa ocasião, foi registrado pelos monitores atraso de alguns professores que justificaram por questões pessoais chegaram posteriormente, em tempo de assistir ao filme que fora passado. Sequenciando as atividades, exibimos o filme intitulado *O besouro*, onde os professores se mantiveram atentos. Após a exibição do filme, foi apresentado pela formadora uma caixa que em seu interior tinha trechos do filme para sorteio e reflexão.

Os observadores transcreveram que os professores contextualizaram sua realidade aos trechos do filme que fora apresentado. A exemplo quando foi citado o trecho que “A menos de 40 anos, a escravidão foi abolida, mas os negros continuavam sendo tratados como escravos”. Os professores direcionaram as discussões a reforma trabalhista, destacaram que a

maioria da população negra estava sendo tratada principalmente pelas autoridades, com descaso e retrocedendo o processo trabalhista a ponto de validar a condição escravocrata.

Outros elementos ao longo do debate, foram manifestados pelos professores em que no filme apresentado o negro tinha orgulho de sua cor, referenciaram que parte das pessoas negras apresentam confusão de identidade, tendo preconceito de si, não aceitando suas características como o cabelo, sua cor e exemplificaram com situações do cotidiano.

Realizamos a intervenção explicando que essa rejeição identitária do próprio negro pode ocorrer devido aos espaços em que os sujeitos negros estão inseridos no mundo de domínio e alusão ao branco e também pelas sucessões de memórias negativas.

Ao dar continuidade a oficina apresentamos sucessões de slides com base teórica externando a cultura introjetada do branqueamento e que a temática identidade perpassa pela auto-identificação e construção social. No decorrer, fizemos alguns questionamentos aos participantes como a escola tem trabalhado a identidade negra? Igualdade racial na escola: Qual seu lugar?

Os professores responderam tais questionamentos, revelando que não há uma política de incentivo nas escolas para que fosse contemplado a discussão sobre identidade negra. Para tanto, contestamos que a política de incentivo seriam as políticas afirmativas, como a lei 10.639/03. Logo, os professores revelaram que não tinham conhecimento sobre o assunto.

Diante do que retratamos, os professores reconheceram que não trabalhavam a identidade negra e afirmaram que estariam dispostos a se tornarem atuante no debate, ainda assim, apontaram razões como o descaso social, a negligência histórica secular seriam fatores que impedem o fortalecimento da construção da identidade negra.

Os monitores registraram que os professores deram a entender que podem contribuir na construção social da identidade negra, porém, encontravam-se desmotivados para execução de tal trabalho possibilitará mudanças, pois afirmaram que não há preocupação na sociedade de lutar em prol da causa.

Em seguida, foi colocado a música “Palmares”, banda Natirus e entregue cópia da letra da música aos professores, cujos relataram que não conheciam. Assim, foi observado que os participantes associaram a música aos aspectos de valorização a identidade negra.

Para finalizar a segunda oficina didática *Reconhecimento de si*, foi utilizado o caderno reflexivo para avaliação das atividades, onde os professores apresentaram seu ponto de vista sobre a acordo a metodologia trabalhada, o que aplicaria ou não na sala de aula e por quê? O que essas reflexões poderiam contribuir para os privados em liberdade? E foi assinado a lista de presença e servido um lanche aos participantes.

Os professores externaram a necessidade de se atualizarem mais sobre o

conhecimento no que de respeito as questões étnico-raciais, demarcaram o sentimento de mudança das práticas pedagógicas e sinalizaram que utilizariam em sala de aula as metodologias que foram trabalhadas.

A terceira oficina intitulada *Lei 10.639/03* ocorreu quatro de agosto de dois mil e dezessete, como o objetivo de destacar os princípios históricos cruciais que levaram a efetivação da lei 10.639/03, como também, pontuar os desafios atuais inerentes a concretização da mesma.

Iniciamos a oficina com descontração, os professores conversando sobre os projetos pedagógicos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula e como as oficinas estavam ajudando nesse processo de rever as estratégias elaboradas. Por conseguinte, começamos a oficina com uma dinâmica a partir da seguinte questão: “O que trata a lei 10.639/03?”.

Por unanimidade os professores responderam que não tinham conhecimento. Assim por meio de uma aula expositiva indagamos os sujeitos se já tinham ouvido falar sobre a lei que aborda as questões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira no currículo?

Realizamos momento explicativo sobre o que trata a lei 10.639/03 que se torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos escolares e parte dos professores contestaram que apesar de não saberem a minúcia da lei, mas acreditavam que abordavam a lei por meio dos conteúdos no currículo praticado.

Desta forma, continuamos com as inquietações e perguntamos quais seriam esses conteúdos afro-brasileiro trabalhados e os professores relataram que abordavam a respeito dos escravos, dos índios, na data comemorativa em novembro sobre a consciência negra.

Assim, nos manifestamos trazendo à tona as delimitações dos conteúdos expostos pelos professores, que concebe um currículo voltado para os conceitos de hegemonia racial, eurocentrismo, o que recai na invisibilidade do ser negro. E para fortalecer o debate sobre a temática realizamos a dinâmica caixa indagadora, onde foram sorteados diversos questionamentos sobre a lei 10.639/03 para os professores e ao mesmo tempo aproveitava para intervir com a explanação teórica.

Na caixa indagadora contemplava: quais tem sido as dificuldades de implantação da lei 10.639/03 nas escolas? A lei 10.639/03 tem sido efetivado nas instituições educativas? Essa política afirmativa garante a inclusão da cultura afro-brasileira na escola? Por quê? De que maneira os assuntos referentes ao negro deveriam ser inseridos no cotidiano dos alunos? O que os livros didáticos tem abordado sobre a questão racial?

Dentre os questionamentos que fora sorteado sobre a Lei 10.639/03 alguns professores disseram que não poderiam opinar porque não conheciam a Lei, apenas um docente comparou

a formação no que de respeito as questões afro-brasileira. Nesse aspecto, os monitores registraram que parte dos professores não conseguiram estabelecer o vínculo histórico que permeiam necessidades de subsistência da lei, apenas foi ressaltado por um professor que devido a formação afro-brasileira.

Em continuidade a caixa indagadora, foi sorteado: quais tem sido as dificuldades de implantação da lei 10.639/03 nas escolas? Os professores relataram tais empecilhos atribuindo a ao interesse profissional ou não acessibilidade ao conteúdo, como também, a existencialidade de muitos conteúdos a serem ministrados ao longo do ano, sendo colocado os conteúdos afro-brasileiros como apêndice na proposta curricular.

Diante disso, os monitores transcreveram os professores demarcaram dificuldades de implantação da lei 10.639/03 nas escolas devido as limitações da proposta curricular, a falta de conhecimento sobre a lei e a falta de vontade do professor.

Houve um intervalo da dinâmica caixa indagadora para que fosse realizado leitura dos artigos da lei 10.639/03 na íntegra, em que os professores ressaltaram na vivência acadêmica já tinham ouvido falar apenas do número da lei, mas não os pormenores descritos, por isso, foi considerado pertinente pela formadora o passo a passo da leitura e interpretações.

No decorrer do debate, os monitores observaram que os professores persistiram na ideia de que o corpo pedagógico apontava para outras emergências, em que a escola deveria responder a sociedade como a primazia do discente em saber ler e escrever. Além disso, foi retrucado dentre os professores que as escolas já realizava uma vez ao ano a feira da cultura e o projeto sobre o negro.

Nessa acepção, questionamos que esse momento pontual de abordagem as temáticas sobre o negro não seria pouco? Parte dos professores manifestaram que todo ano ocorre essas eventualidades e os demais tentaram se justificar reafirmando as questões sobre o negro já eram contemplados e inclusos em outros conteúdos. Como a formadora insistiu retratando a necessidade do campo escolar deveria aguçar as discussões sobre o negro, os professores confrontaram que para ocorrer um ato de mudança os a lei deveria ter a obrigatoriedade e ser intensificada nos cursos de formação de professor.

Nesse contexto, os monitores perceberam que desde o princípio das oficinas didáticas, os professores não sabiam da existência da obrigatoriedade da lei 10.639/03, no entanto, dentre os pronunciamentos apresentaram como se fosse uma lacuna e de forma unânime ficaram assombrosos, quando a formadora demarcou que a lei é obrigatória. Também, os monitores observaram que os professores acreditavam que a raridade que a lei é abordada na educação básica está relacionado a tímida divulgação nos cursos de formação inicial.

Assim, retomamos a dinâmica caixa indagadora que fora sorteado: o que os livros

didáticos tem abordado sobre a questão racial? Os professores responderam que nos aportes estão inseridos os conteúdos afro-brasileiro como escravidão, descobrimento do Brasil e os primeiros habitantes e reconheceram que esses tipos de materiais pedagógicos, realmente reforçam as marcas da escravidão e não exteriorizam os conhecimentos voltados para as contribuições, resistências e heranças afro-brasileiras.

Concluimos a dinâmica caixa indagadora e logo colocamos a música “Na Escola”, de Edson Gomes, para reflexão dos desafios enfrentados pelo negro numa instituição escolar e entregue cópia da letra da música aos professores, sendo que, a maioria confirmou que conheciam a música.

Assim, os monitores observaram que os professores proferiram que a música estava contextualizada com a realidade, que verdadeiramente na escola ocorria negação do ensinar de fato valores da negritude, mostrando suas lutas travadas até que ponto chegara a atualidade.

Para o encerramento da terceira oficina didática Lei 10.639/03, utilizamos o caderno reflexivo para avaliação das atividades e depois externaram suas considerações. Assim, os monitores observaram que os professores pontuaram o quanto o processo formativo estava sendo útil para vida e o trabalho, que estavam sendo impulsionados a buscar e reciclar os conhecimentos, que lei 10.639/03 foi novidade e ao mesmo tempo, choque curricular e que aplicariam as metodologias que foram trabalhadas na sala de aula.

Portanto, os professores demonstraram satisfação com o desencadeamento das atividades e foi assinado a lista de presença e servido um lanche. Os monitores notificaram o horário que foi excedido, porém, a formadora manteve o grupo coeso e em harmonia, realizou as atividades que foram estabelecidas no planejamento. Diante disso, destacamos o pronunciamento do Professor B, para retratar tais afirmações:

Numa reflexão dessa, a gente ver que nunca, essas informações sempre se completa, a gente pensa que sabe e a gente não sabe é nada e também na questão assim, nunca é demais a gente achar que sabe tudo, mas a gente sempre tem o que aprender. Em relação a lei eu aprendi e que não sabia da existência dela e que foi muito bom pra sempre ter o que acrescentar para os meus alunos. A gente diz assim, não, eu sou professora e então o que a gente vai aprender? A gente fala de racismo, de tudo que a gente tá falando disso afro, a gente pensa que já tem ideia formada e a gente pode reformar essa ideia ou sempre pode acrescentar aquilo que a gente já achava dela (assuntos). Tudo tem acrescentar e acho que tudo é válido e que não podemos esgotar a nossa fonte de conhecimento. (Professor B)

Por sua vez a quarta oficina didática intitulada *Racismo silenciado: você tem?*

ocorreu em vinte e cinco de agosto de dois mil e dezessete, como o objetivo de possibilitar uma reflexão de como se manifesta o racismo na sociedade e evidenciar os mecanismos e órgãos que tem a atribuição executora de concretizar ações de combate ao racismo.

Na oficina, entregamos um questionário aos professores sobre como a escola tem abordado a temática racismo. Fizeram a leitura coletiva das questões e maioria responderam que o racismo deve ser abordado pelos movimentos sociais, a trajetória dos negros fica encargo de ser lembrado no dia da consciência negra e que há resistência dos profissionais de educação para tratar a questão racial.

Nesse sentido, retratamos que o racismo deve ser tratado pedagogicamente na escola e a cultura negra passar a ser estudada numa perspectiva de valorização ao sujeito. Diante disso, os monitores observaram que a escola se encontra no campo de negação e a diversidade étnico-racial precisa ser respeitada, assumindo práticas pedagógicas de positividade a figura do negro.

Por conseguinte, trabalhamos com a dinâmica imagética (Imagem 05), em que foi disposto ao grupo de professores recortes de charges que encenavam diferentes circunstâncias de situações que fomentava racismo silenciado, para opinarem sobre o respectivo assunto.

**Imagem 05-** Refletindo sobre as charges que apresentam racismo silenciado



**Fonte:** <http://www.webquestfacil.com.br/webquest.php?pg=processo&wq=20433>

Nessa dinâmica, a maioria dos professores entenderam que a situação apresentada configurava racismo e apenas um professor contestou que não, demarcou que geralmente quem atende a residência era a empregada e por isso, postura figurativa estava correta. Os monitores registraram o fato, que dentre os professores um tentara amenizar as situações de racismo e preconceito explícito na imagem.

O debate tornou-se caloroso, pois os professores não concordaram com o ponto de vista

apresentado pelo colega, que o professor B revelou o seguinte “Nessa imagem já não achei preconceito. Geralmente, quem abre a porta é empregada. Não vejo racismo”. Os demais professores por unanimidade disseram que sim. O professor C contesta que “Se quem atendesse a porta fosse uma pessoa branca, será que a situação seria a mesma?”

Para tanto, revelamos que a charge pode até apresentar como se fosse situação rotineira, mas no plano simbólico das relações étnico-raciais permeiam nas entrelinhas das frases ditas como educadas ou do dizer “politicamente correto”, o racismo afetuoso disfarçado.

Já a segunda imagem (Figura 06) os professores afirmaram que tal situação confere a realidade da sociedade brasileira, que perpassa pelo processo de exploração capitalista, opressão e dominação racial. Nesse sentido, o professor E se posiciona dizendo “Essa máscara branca implica também em recursos, em questão financeira também, que hoje infelizmente muitos não ficam presos, mesmo sendo errados”.

Os monitores anotaram que na formação foram exibidas através de slides imagens que expressavam a questão racial na sociedade em diferentes circunstâncias. Durante a discussão, foi possível perceber que a maioria dos professores demonstraram não conhecer a lei 10.639/03 assim como outras leis, diretrizes que fundamentam a garantia de direitos do povo negro. Algumas falas dos participantes, foram evidenciadas os estereótipos, preconceito e racismo que carregam, fruto de uma formação etnocêntrica.

Já especificamente na imagem que segue, a ação dos professores conseguiram visualizar como tem se corporificado o racismo sutil, quando os mesmos retratam que situação apresenta uma prática cotidiana na sociedade e ao mesmo tempo dificulta a percepção de racismo. Os discursos dos professores mostraram que o negro ao se comportar com as caracterizações da exigência da branquitude auxilia nas prevenções de constrangimentos e vai se configurando o que o professor disse “Racismo Total”.

#### **Imagem 06-** Refletindo sobre as charges que apresentam racismo silenciado



Fonte: Disponível em: [www.dedocaricaturas.blogspot.com](http://www.dedocaricaturas.blogspot.com)

Logo em seguida, dispomos ao grupo recortes de noticiários envolvendo situações-problemas de racismo com a negritude e o que foi necessário para resolução. Os professores realizaram leitura coletiva e pontuaram que racismo é crime, que tem uma lei, mas não tinha confiabilidade na execução.

Os monitores observaram que os professores desvelaram que racismo é crime, mas não identificaram qual seria a lei de enfrentamento ao racismo e tampouco tinham perspectiva de eficácia da lei. Notificaram a necessidade dos professores que deveriam agregar mais conhecimentos sobre a manifestação do racismo dissimulado e como fazer o enfrentamento.

Também, os professores proferiram que o debate sobre racismo só é levantado nas escolas se caso for assunto da mídia. Nesse sentido, observamos que não há uma busca do conteúdo racismo, a escola deixa a critério do discurso midiático realizar tal definição.

Também foi notório a superficialidade de compreensão dos professores a respeito da lei de combate ao racismo, não conheciam a Lei n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989, conhecida como a Lei Caó, que regulamentou e que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo. Apresentamos na íntegra a Lei 7.716/89, para que os professores se apropriassem do que está estabelecido sobre prática do racismo.

Desta forma, perguntamos aos professores, caso alguém sofresse ou eles mesmos fossem vitimados com situação de prática racista se teriam coragem de realizarem a formalização de prestação de queixa numa delegacia. A maioria manifestou que até poderiam fazer prestação de queixa sobre racismo, porém, o desgaste num processo seja muito e além disso, o racismo desde períodos passados e a lei não garantia conscientização para a pessoa que cometeu tal crime.

Dentre os professores, foi expressado por um, que não adiantaria a prestação de queixa e seria perda de tempo toda vez ser ofendido e fazer reclamação, porque atualmente os negros tem associado quaisquer ato como racismo, por isso, não achava nada de mais para os negros intitulados “resolvidos” serem chamados de macacos.

Os monitores registraram houve divergências de opiniões quanto ao tratamento legal da questão racial onde muitos sinalizaram descrédito no tipo de direcionamento que a justiça dá, em muitos dos casos denunciados. Houve quem defendesse que o melhor a fazer é não se importar com o racismo, acreditando que ele acaba por si só, houve defesa da denúncia e do debate como elemento propulsor de mudanças, assim como também indagações sobre o papel da justiça e a serviço de quem ela se coloca.

As afirmações realizadas por um dos professores, ocasionou momento de tensão entre os pares e monitores, onde foi travado embate discursivo, cujos participantes interviam como

dois pares e os monitores se posicionaram que o histórico-social que foi construído a imagem do negro, não poderia relacionar como se fosse meramente estética. Alertamos sobre a face oculta do racismo que pode estar adiante de nós frisados nas atitudes e que às vezes pode passar despercebido.

Também ressaltamos aos professores como explicar a realidade social do negro distanciando do debate sobre racismo e discriminação racial. Já que a população negra é afetada pela desigualdade social, violência, desemprego, piores salários, pior qualidade de ensino, menor quantitativo nas universidades, na política nacional e achar que o negro tem associado que tudo isso é racismo?

Nesse aspecto, os monitores observaram que dentre os professores retratavam como negro tem visto racismo em tudo, achando banal a realização de prestação de queixa e o sentimento expresso seria de acomodação ao tipo situação racista, ignorando-a, acreditando que esse posicionamento seja uma maneira de combate.

A quinta oficina intitulada *Políticas afirmativas* ocorreu no dia primeiro de setembro de dois mil e dezessete, como o objetivo de enfatizar que as políticas de ações afirmativas a comunidade negra constitui-se um direito de luta histórica e resistência do negro contra o idealismo racista imposto socialmente.

Nessa oficina direcionamos as discussões para a identificação das conquistas dos direitos sociais pela comunidade negra, para que os professores compreendessem a importância, os desafios de concretização das ações afirmativas e principalmente que fosse estabelecido relação das políticas que estão em vigor.

Na acolhida realizamos a dinâmica surpresa das problematizações, fizemos sorteios com os recortes de papel, onde seu interior tinha alguns registros de inquietações, como o que é políticas afirmativas? A maioria dos professores relataram que já ouviram falar do termo políticas afirmativas, porém não sabiam a definição e nem o porquê da existencialidade.

Os monitores e formadora notaram que dentre os participantes, apenas um professor conseguiu fazer aproximação ao conceito de políticas afirmativas, ao se referir que poderia ser voltado para as questões de luta em prol de um grupo social. Destacamos que as políticas afirmativas se trata de medidas de reparação social de comunidades injustiçadas, como a população negra.

Ainda questionamos aos professores se as políticas afirmativas contribuem nas perspectivas de construção da igualdade étnico-racial no caso brasileiro? Os professores revelaram as políticas acentuam a desigualdade social, porque o negro passa ser visto como incapacitado para assumir alguns direitos, como o caso, da educação; referendando as políticas de cotas.

Logo em seguida, foi entregue recortes de opiniões de defesa e contrariedade as ações afirmativas voltadas para a população negra no campo educacional. Para que os participantes pudessem ter conhecimentos a respeito como a sociedade tem pensado e discutido sobre as ações afirmativas. Também, foi momento de fazer um comparativo em relação a dinâmica anterior, pois as perguntas que os professores responderam, puderam retomar outras considerações a respeito do assunto.

Nessa atividade, alguns dos professores relataram contraposição as políticas de cotas, acreditando que deveriam existir cotas sociais e não direcionados aos negros. Os professores retrucaram que as políticas de cotas poderiam contemplar outros sujeitos que também estão a margem da sociedade e precisam serem visibilizados como o caso dos portadores de necessidades especiais e tantos outros grupos étnicos que precisam de reparação.

Assim, explicamos o quanto é importante levar em consideração o contexto de violação de direitos humanos vivido historicamente pelos negros e procurar ter perceptibilidade de quem integra está população, que estão inclusos portadores de necessidades especiais e tantos outros que vivem excluídos socialmente.

Após socialização dos recortes de opiniões sobre políticas afirmativas, apresentamos aos professores as principais ações afirmativas no Brasil nas áreas de educação, trabalho, saúde, juventude e mulheres. Destacamos que a situação atual da maioria das adesões das políticas afirmativas encontravam-se suspensas, confirmando um retrocesso a população negra.

Assim, apresentamos uma aula expositiva, utilizando um painel para demonstrar quais seriam essas políticas. Iniciamos explanando a política em educação:

- Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas;
- Programa de Bolsa Permanência;
- Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento;
- Programa Universidade para Todos (ProUni);
- Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF);
- Programa de Extensão Universitária – PROEXT;
- Selo Educação para a Igualdade Racial;
- Projeto A Cor da Cultura;
- Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE);
- Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR);
- Lei 10.639/03- 11.645/08;

Desta forma, ressaltamos a importância do acesso dessas políticas afirmativas na educação para promoção de mudanças no contexto histórico dos sujeitos e para o reconhecimento direito humano e respeito as diversidades.

Outras políticas apresentadas aos professores foram as políticas afirmativas vinculadas ao trabalho:

- Lei 12.990 de 2014, conhecida como a Lei de Cotas no serviço público;
- Agenda Nacional do Trabalho Decente;
- Trabalho Doméstico;
- Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco;
- Plano Setorial de Qualificação – Trabalho Doméstico Cidadão (Planseq-TDC);
- Plano Nacional de Comércio e Serviços para Profissionais Afrodescendentes (Planseq/Afrodescendente);
- Programa Trabalho Doméstico Cidadão;

Assim, o segmento trabalho ainda apresenta raízes históricas de desigualdades a população negra, o que não é novo e essa demanda está atrelada a falta de qualificação. Então, o direito prioritário negado, a educação, desencadeiam outras violações de direitos humanos. E por isso, a necessidade do diálogo para que o sujeito perceba o porquê da construção e da efetivação da política pública.

Outras políticas afirmativas debatidas foram sobre ao atendimento as mulheres:

- Prêmio Lélia Gonzalez;
- Prêmio Mulheres Negras Contam sua História;
- Conselho Nacional de Direitos da Mulher;
- Estudos Técnicos;

Também as políticas afirmativas voltadas para juventude e a saúde:

- Programa juventude viva;
- Política Nacional de Saúde Integral a População negra;
- Programa Rede Cegonha;

As políticas afirmativas apresentadas para o conhecimento do professor e por acreditar que seja dimensão da escola, do professor fazer a reflexão sobre os fatores de existência da política, debater sobre o acesso e mostrar as experiências de inclusão dos sujeitos em vulnerabilidade social num contexto de mudança de melhorias de vida.

Após explicação, colocamos a música “Sociedade Falida” de Edson Gomes e entregue cópia da letra da música aos professores. A música retrata que os governantes não tem assumido o compromisso com a efetivação das políticas públicas. Numa tentativa, que os professores fizessem associação as políticas afirmativas que maioria estão estagnadas e enquanto isso, a população que se encontra em vulnerabilidade social sofrem e tem suas vidas falidas e vivendo em condições indignas.

Por conseguinte, o documentário sobre políticas de cotas, que se refere a um programa onde o participante voluntário sorteia temáticas para o debate e pega a questão porque há poucos negros na universidade? O voluntário se posiciona contra as políticas de cotas para universidade e o apresentador retruca como ele se considera e quem de seus familiares tem acesso à universidade? O documentário demonstra a negação direito à educação com o povo negro.

Ao fazer comparativos dos instrumentais didáticos expostos, os professores opinaram que estão passando a entender o quanto é conveniente a busca de execução das ações afirmativas, que acesso e permanência na educação escolar ainda são aspectos desafiantes.

Nesse contexto, realizamos a avaliação das oficinas didática, onde foi utilizado o caderno reflexivo e após escrita os professores externaram que os conhecimentos adquiridos repassariam no âmbito escolar, como também, socializariam tais conhecimentos em outros espaços. Tal assertiva, destacamos o pronunciamento do professor D: “A política afirmativa para mim foi novo, se me perguntassem antes não saberia dizer e a questão dos projetos que a maioria não sabia. E sair na certeza de continuar lutando e acordar as pessoas”.

### **5.2.2 Avaliação do processo pedagógico das oficinas didáticas pelos docentes**

No processo de avaliação das oficinas levou-se em consideração os aspectos organizacionais e didáticos das oficinas.

Quantos aos aspectos organizacionais (espaço físico e recursos didáticos) os professores demonstraram satisfação sinalizando que o ambiente era bastante confortável e tranquilo o que colaborava na execução das atividades e favorecia a concentração e reflexão dos temas abordados. Sobre essa questão Damiani (2013) chama à atenção para o quesito ambiente acolhedor no processo de execução da pesquisa de intervenção pedagógica, por ser

uma condição principal que possibilita a viabilidade de compreensão dos efeitos interventivos.

Em relação aos recursos didáticos (datashow, filmes, documentários, material de escritório etc.) os professores disseram que todos estavam em quantidade suficiente e adequados aos temas das oficinas, salientando apenas para a música/letra intitulada *Negro Drama* que acharam inadequada para trabalhar com os presos devido aos critérios estabelecidos na instituição, como sinaliza um dos professores quando diz que

Se for pela questão de segurança a música não aplicaria, porque de forma alguma a gente não poderia trazer, principalmente a parte da “farda”, pelo contrário lá gente incentiva que a gente tem que pedir que eles (internos) respeitem os agentes e tudo mais. Isso aí (música) iria a contra o que a Unidade. Pedagogicamente poderia, mas quanto as regras não. (Professor A)

Nessa abordagem o professor acredita que essa música pode suscitar revolta entre os presos porque ela permite uma consciência dos presos em relação as situações de opressão vivenciada pela população negra, como também, os acontecimentos de como alcançaram a ascensão social.

Esse professor sinalizou ainda que alguns trechos da música são de denúncia da opressão realizada pela polícia, por exemplo, quando diz que “Olha quem morre, então veja você quem mata, recebe o mérito a farda”, pode ser interpretada como ofensiva para o âmbito da segurança. Assim, a educação escolar na prisão perpassa por esses embates, Onofre (2013, p. 53) revela “diante de uma situação paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência”.

Em relação aos outros recursos didáticos os professores disseram que eles contribuíram na dinamização das discussões e interação do grupo, bem como aproveitariam muitos para trabalhar na EJA prisional na Penitenciária de Serrinha-Ba. O depoimento de um dos professores expressa tais opiniões:

As metodologias utilizadas foram variadas e o que considero mais importante a preocupação em ter sido prazeroso. Utilizou, mídias, músicas, slides, construção de cartazes, interação no grupo, discussões a respeito dos temas abordados, tudo com coerência, reflexão e a aprendizagem com a contribuição de todos os envolvidos. (Professor A)

Nessa direção, um outro professor afirma que os recursos didáticos e a metodologia de ensino apresentada nas oficinas foram proveitosas e que estavam numa concepção sociointeracionista vygotskiniano:

As metodologias de ensino utilizadas no processo formativo foi sociointeracionismo com slides, dados histórico e da atualidade sobre o racismo, músicas, questionário de perguntas, discussões de textos e o fomento e reflexão da importância do debate e orientação aos professores para com os alunos em sala de aula nas questões étnico-racial. (Professor C)

Damiani (2013), também acredita que uma das concepções possíveis da pesquisa de intervenção pedagógica é a sociointeracionista de Vygotski porque pensa uma realidade concreta, intervir (processo ensino-aprendizagem) para modificar uma realidade, graças a interiorização do conteúdo pela prática educativa ocasionando uma aprendizagem social, ou seja, na interatividade comunicacional com o outro remete a atividade mental que posteriormente possibilita no desencadeamento da consciência política, como defende Vygotsky (2001).

Quanto aos aspectos didáticos (planejamento e prática pedagógica,) das oficinas também os professores demonstraram satisfação e momentos de intensa aprendizagem pedagógica possíveis de serem reinventadas em suas práticas docentes. Os professores consideraram que as temáticas que foram abordadas nas oficinas didáticas e a produção dos materiais devem ser disseminados na sala de aula e em outros contextos sociais, como sinalizou um dos professores em relação a temática étnico-racial quando disse que

A temática sobre relações étnico-raciais é fundamental para ser debatido, mas não só em locais de formação educacionais. É preciso levar essa discussão para todos os espaços fora das escolas, universidades e instituições. É preciso uma participação das discussões por parte do município, das associações de bairros, dos movimentos sociais, dos meios de comunicação, na plenária da câmara de vereadores, atos públicos nas praças e etc.. (Professor C)

Outro professor afirma que é preciso difundir a dinâmica das oficinas para outros pares dentro do presídio e mesmo outros, afim de empoderar pedagogicamente os docentes da EJA prisional para que eles também possam construir coletivamente uma rede de mobilização para o enfrentamento do racismo no presídio, como expressa em sua declaração:

Quero dizer que quando eu cheguei aqui, eu não achei que ia me deparar com essa formação, com esse conteúdo...Aqui foram colocados assuntos que podemos desenvolver falar e aprender e chegar em casa pesquisar mais. Eu mesma fui pesquisar, fui procurar então assim, se fosse para dizer que eu teria que dar um voto para que os outros professores tivessem essa formação, nem que fosse uma reciclagem. Ah, você fala sobre racismo com seu aluno? Eu falo, mas será que realmente tá passando de forma mais profunda ou só tá abordando superficialmente, por isso que hoje o Brasil tá desse jeito. O professor é um mediador, ele é muito responsável por muitos assuntos, ele é o mediador, independente de qualquer coisa, ele levando esse assunto

(racismo) para os alunos, dando ênfase, num jeito que internalize seria de uma melhora incrível, dar consciência. (Professor B)

A fala desse professor foi uma boa surpresa porque instigou o debate a ponto dos outros colegas concordarem que não apenas a dinâmica das oficinas deveriam ser socializadas para outros presídios como processo de formação continuada, como também deveria ser algo presente na Rede Municipal de Serrinha – Ba.

Concordamos que essa é uma das possibilidades de enfrentamento do racismo nas escolas e que poderia contribuir no processo conscientização dos professores e alunos. Sobre isso, Gomes (2012) diz que é preciso criar estratégias de combate ao racismo e a escola tem essa função social de participar, elaborar, executar e mobilizar ações de visibilidade e valorização a população negra, para que seus integrantes discentes, funcionários e comunidade escolar adotem as estratégias e sejam atuantes na defesa de igualdades de direitos.

### **5.3 O grupo focal: resignificando o processo de aprendizagem**

O objetivo do grupo focal foi retomar alguns temas discutidos no processo das oficinas, como forma de resignificá-las na reflexão crítica, ao mesmo tempo, reforçar a aprendizagens, tirando dúvidas que ficaram durante o processo de aplicação das oficinas, portanto, o grupo focal reflexivo foi também formativo porque os professores puderam rever seus posicionamentos e atitudes em relação a sua prática pedagógica envolvendo as questões étnicas raciais na EJA em prisões.

Alguns temas foram retomados para aprofundá-lo, como, por exemplo, *reconhecimento de si* para verificar a compreensão dos professores em relação ao processo de construção da identidade negra no Brasil, levando em consideração os contextos históricos.

O tema *reconhecimento de si* foi relacionado pelos docentes a questão do embranquecimento em que diziam que as imagens apresentadas onde as profissões tem uma visibilidade maior na sociedade seriam a ocupação do sujeito branco.

Quando os docentes dialogavam sobre esse tema percebemos que suas fisionomias mudavam, demonstrando uma certa apreensão em falar sobre a atividade do negro. A inferência que fizemos é que esses professores estavam se dando conta de que são preconceituosos e não sabiam, pois como bem salienta Munanga (1996) que o preconceito e o racismo silenciado caracteriza-se pela construção ideológica de passividade entre as relações étnico-raciais e principalmente naturalizam as formas de condições desvantajosas que se encontra a população negra.

Assim, no grupo focal reflexivo fizemos a *releitura do papel do negro na escola* e os professores demonstraram que a escola precisa ressignificar a abordagem dos conteúdos étnico-raciais, para afirmar a valorização do negro na sociedade.

A escola não tem trabalhado de forma correta de acordo com o curso (as oficinas), porque só era abordado na questão de negro como escravo e não era colocado o sentido formador, a importância que o negro tem nesse papel na sociedade. (Professor A)

No comentário acima do professor A, constata que a intervenção inferiu no repensar como a escola tem abordado as questões sobre o negro e que é preciso dar outro sentido que confere a afirmação e importância do negro na sociedade. Essa tomada de consciência em admitir que a escola não tem trabalhado a ascensão social do negro, se caracteriza passo para a construção de uma pedagogia anti-racista.

Para tanto, convém intensificação do discurso político-ideológico, mostrando a realidade de formação da identidade nacional para além das pretensões biológicas, que se configura no enraizamento de construção cultural da identidade negra articulados aos segmentos de exploração e desigualdade social. (MUNANGA, 1986).

Desse modo, os professores podem corroborar na construção do pertencimento étnico-racial, incorporar discussões sobre a contribuição do negro na formação da sociedade, os movimentos de resistência em busca dos direitos, os valores sócio-culturais e problematizar essas representações para que os alunos produzam atitudes de respeito a diversidade. (GOMES, 2012).

Outro aspecto a ser retomado foi sobre a oficina de *políticas afirmativas*, os professores externaram que foi uma novidade conhecer as políticas que contribuem para ascensão social do negro. Conseguiram estabelecer relação entre os grupos de minorias de direitos e a necessidade do incentivo para promoção de igualdade racial. Constatamos no grupo focal reflexivo que os professores compreenderam a *importância das políticas voltadas para o negro*.

Isso é perceptível no grupo reflexivo quando fazem a correlação sobre a objetividade das medidas afirmativas, cujas ações visam garantir direitos de igualdade racial, numa tentativa de amenizar a dívida histórica.

Tal constatação se revela no seguinte recorte:

O Brasil foi colonizado por brancos, capitalistas acima de tudo, eu vejo a questão da cota como dívida histórica, não como uma política que vá funcionar a vida toda, mas que é necessária no momento. Se você for na rede pública, no sistema penitenciário, nas favelas, a maioria são negros.. Então,

se o negro teve esse impasse de ter uma boa formação básica, de ter trabalho, de ter renda, de ter dignidade na vida por que não? (Professor C)

Os dados demonstraram que os professores compreenderam que a política afirmativa corresponde a dívida histórica social. Embora, as ações afirmativas sejam medidas provisórias, mas diante da negação de direitos que sofre a população negra, convém a utilização desse recurso de discriminação positiva para acessibilizar o negro ao campo dos direitos humanos.

Para Munanga (2003) a implantação das políticas afirmativas contribui num “aprendizado de tomada de consciência racial”, pois favorecem elementos para ajudar o sujeito a reflexão sobre as injustiças que ocorrem com a população negra.

Nesse contexto, as medidas afirmativas provoca o rompimento do silêncio racial embutido na sociedade, influi no combate do racismo cordial e constrói novos discursos amparados ao pertencimento étnico-racial. (MUNANGA, 2003).

Outro debate que resgatamos foi a respeito da *lei 10.639/03*, pois os professores apresentaram nessa oficina equívocos sobre a *aplicabilidade da lei 10.639/03*, acreditando que abordam os conteúdos afro-brasileiro (escravos, dia do índio, etc.) que contemplava a prática da referida lei.

Os dados de aprendizagem demonstraram por meio do grupo focal que os professores reconheceram que a nossa educação ainda está enraizado o racismo, a negação histórica do povo negro e que essas questões precisam de visibilidade e de fato serem debatidas na sala de aula.

Nesse aspecto, destacamos o depoimento do professor C que aponta:

Foi marcado para todo mundo foi sobre a lei 10.39/03. Eu foquei que aprendi em relação a lei, pois eu tive um choque curricular bem, não só em mim. Saiu com esse caráter formativo de inserir mais as questões afro-brasileiro e que não é fácil é bem racista a nossa educação, a gente ver a omissão em todas as etapas nos módulos, nos livros da educação pública e na particular a gente não ver essa questão ser debatida. Então, saiu daqui com essa alfinetada na lei e aprendi dessa forma com o material levantado com letras, músicas, imagens. (Professor C)

A declaração do professor C constata inquietação sobre a abordagem da lei 10.639/03, cujo demonstra buscar introduzir as temáticas sobre as questões étnico-raciais no currículo praticado, comprovando o aproveitamento e utilização dos materiais utilizados nas oficinas didáticas.

Os resultados apontaram a compreensão dos professores a respeito da descolonização dos currículos na escola, elevar a questão étnico-racial a ser inserida para validação da lei 10.639/03, por meio da inclusão conteúdos direcionados a valorização da cultura afro-brasileira. (GOMES, 2008).

Nessa perspectiva, percebe-se pelos resultados que a intervenção passou adquirir dimensões utilitárias e formativas que contribuem na aplicabilidade da lei 10.639/03, pois as atividades colocadas em prática nas oficinas didáticas impulsionaram aos professores a percepção da existencialidade da demanda de apropriação de conhecimentos sobre as questões étnico-raciais.

Diante disso, os professores pretendem descolonizar os currículos, por meio do desdobramento da lei 10.639/03 na sala de aula, o que requer preparação pedagógica, discernimento das manifestações do racismo e conscientização da trajetória histórica de luta da população negra. Tais construções de conhecimentos atitudinais foram elaborados coletivamente, engajados a um processo formativo contínuo sobre a questão racial. (GOMES, 2008).

No registro do professor C acima, ilustra o impacto interventivo provocado nos professores, em que se faz notório a inquietude a respeito da aplicabilidade da lei 10.639/03, cujos não se encontram mais restritos ao campo do silenciamento e nos permite identificar o tratamento dado aos saberes histórico- cultural-social do negro construído por meio das oficinas, a intencionalidade de re-criação didática.

Portanto, os professores demonstraram rupturas das culturas silenciadas, o despertar pelo interesse de situações sobre a população negra, a identificação das relações de dominação e poder imposto pela sociedade vigente e pretendem terem iniciativas de impelir um debate a respeito do assunto, pode ser evidenciado como passos simbólicos de construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008).

#### **5.4 Aprofundando a análise crítica das questões étnicos raciais no acontecer das oficinas**

Nas análises das oficinas surgiram algumas categorias que deram conta das questões étnico-raciais, são elas: racismo sutil, identidade negra, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, políticas afirmativas.

A categoria *racismo sutil* os estudos demonstraram que ao longo do processo das oficinas didáticas, a palavra mais utilizada pelos professores foi o racismo, para retratar as questões do negro e assim, assumiram que o racismo sempre existiu nas relações da

humanidade, além disso, os professores acreditam que não fazem parte de tal prática.

Observamos tais constatações a partir do depoimento ilustrativo do professor E quando retrata o racismo nos tempos atuais um absurdo e diante dos avanços sociais como pode se corporificar, fala o seguinte “Sabe, você fica assim achando um absurdo, não sei o que tem na cabeça do ser humano, não sei. Vivenciamos essa ignorância, esse atraso, eu acho um absurdo quem tem? Os dados confirmaram que os professores manifestaram características singulares da sociedade brasileira, em que Munanga (1996) nomeia de “crime perfeito”, o racismo,

Sobre essa questão, Munanga (1996) diz que a sociedade brasileira não admite dizer que tem racismo, mas não se envergonha de ser ou fazer práticas racistas. Isso por que impera a ideologia da elite dominante, o branqueamento e o mito da democracia racial que dizem ser promotora de igualdades de condições, em que o negro deve assemelha-se as atitudes culturais do branco para obter ascensão social. A naturalidade que é tratada a questão do racismo, em que o disfarce compromete a perceptibilidade dos sujeitos.

Munanga (1996, p.231) define o racismo silenciado “outros racismos foram e são implícitos, não-institucionalizado, objeto de segredo e tabu, submetidos ao silêncio um silêncio criminoso”. As facetas do racismo de como se manifesta no cotidiano, num tratamento de cordialidade, levando a aceitação e acomodação do contexto. Essas atitudes dificultam a identificação e o enfrentamento do racismo.

Tal constatação, pode ser observado pela declaração feita por um dos professores quando diz que:

falam de raça humana e só falam com os negros? Gente ser chamado de macaco. Macaco é uma espécie é um bicho. É porque ele é feio? É porque ele é menos? É porque ele tem que morrer? Ele passa doença? Ele é o que? Isso já foi criado, o próprio ser humano colocou que o macaco é uma ofensa ao negro e isso realmente é uma ofensa ao negro ser chamado de macaco? Se você for bem resolvido sobre isso ser chamado de macaco, preto, negro. Preto, preto existe na África, pretas de fato. Porque não existe a classificação de ser moreno. (Professor B)

Essa afirmação fere o direito humano e comprova o racismo institucionalizado socialmente, correspondente a agressão a subjetividade humana evidenciando o enraizamento de negação e visão estereotipada ao negro.

Também, nota-se a conformidade, isso equivale caracterização do racismo silenciado, em reproduzir um contexto cultural de não atribuir importância a classificação pejorativa que se faz ao negro. Tais afirmações nos permitem concluir que a legitimação ao racismo é um entrave ao processo educacional, pois como enfrentar o racismo se a visão de mundo de

alguns profissionais de educação ainda está amparada na incultura colonial?

Essas considerações colocada pelo professor B torna-se muito impactante ao tratar educação escolar no interior das prisões, em que ali se encontram sujeitos marcados pela trajetória histórica e de vida menosprezados pelo contexto social. Então, esse posicionamento do professor B que se configura violação de direitos humanos não contribui para reintegração social dos sujeitos.

Onofre (2007) nos chama a atenção a respeito da condução do nosso papel de educadores em prisões, não podemos sentenciar uma identidade marginalizada do aluno, temos que tratá-los dignamente como sujeitos e contribuir para uma releitura significativa da memória histórica, para os mesmos se percebam numa identidade de sujeitos sociais e culturais.

O encarceramento por si só já reduz o sujeito, decompõe a sua identidade, mas a finalidade histórica da escola é a busca pela humanização, promover atos de cidadania. E por isso, ser professor em prisões requer a tomada de consciência sobre seu exercício de politização para criar condições nos alunos de restabelecer convivência social respeitando o princípio ético da liberdade. ONOFRE (2007).

Em relação ao empecilho de tomada de consciência do racismo, Munanga (1996) adverte que seja devido a construção ideológica do racismo negado. Enquanto, não assumir de fato a internalização do problema do racismo, será impossível mobilizar ou contribuir na tomada de consciência do outro.

Os resultados demonstraram que é emergencial fomentar a tomada de consciência em transformar tal concepção de achar que o negro deve aceitar ser submisso, estigmatizado e destinar como se fosse nada demais ser comparado a um animal, assim, torna-se de extrema visibilidade a distorção de construção social do não reconhecimento ao negro como sujeito humano e de direitos.

Para Irleand (2011) aponta que o encarceramento brasileiro está ligado as questões históricas desde o período colonial, se aprofundarmos ao contexto da escravatura, negação de direitos, isso configurou o grupo marginalizado, discriminados economicamente e socialmente.

Trazer à tona educação em prisões é perceber as contradições das responsabilidades históricas, para compreender que o trabalho educativo é um direito e ao mesmo tempo constitui-se um instrumento potencializador no processo de reintegração social.

E que o processo de desconstrução de conceitos e práticas racistas não é fácil realizar auto-identificação e auto-avaliação das iniciativas que são tomadas. Se desvencilhar desse acomodamento de acreditar que é “bem resolvido” como dito dentre os professores, pelo fato

de não dar crédito as situações racistas que acontecem. Ao contrário, devemos procurar soluções como apropriação de conhecimentos sobre o conteúdo racismo e buscar exercer atitudes de respeito que possa valorar às diferenças. (MUNANGA,1996).

Se ocorrer auto-identificação e admissão são passos estruturais para pensar em soluções, projetadas a partir de uma tomada coletiva de consciência, que é necessário dar igualdade de oportunidades a todos. (MUNANGA,1996).

A categoria *identidade negra*, ao serem indagados os professores reconhecem que a escola não tem priorizado essa questão e ainda há necessidades de reelaborações nas práticas educativas. Consideram que:

Para ser sincera, eu não tenho trabalhado não (identidade negra). Acho que é pertinente trabalhar lá, a maioria são negros e não tiveram oportunidade, pessoas confusas, acho interessante estudar. Eu acredito que a escola precisa mudar muito, tem que melhorar muito essa questão e precisa melhorar. É uma realidade, não vou aqui fantasiar, eu tiro por mim que não sei. E é uma coisa séria, muito séria. E fica de acordo ao nosso olhar e a nossa vontade de pesquisar. (Professor E)

Já nas escolas em geral acho que trabalha muito de forma superficial, só pincelando, só para dizer assim, né. Como um descaso mesmo, acho que não tenha um atuante assim, entendeu? A escola tem sido omissa. (Professor A)

Assim, os dados revelaram que os professores reconheceram que a escola não tem cumprido seu papel no tocante a formação da identidade negra, que existe o descaso. Consideraram que esse trabalho fica a mercê do professor em querer realizar e sinalizaram que não estão capacitados e por isso, é fundante uma atenção a respeito desse assunto.

Segundo Onofre (2013, p.137) “...há que se investir na concretização de ações políticas mais contundentes no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, em alterações estruturais nas escolas das prisões, e na implantação de propostas curriculares”.

Assim, a educação em prisões deve aderir uma proposta que contemple as pretensões e a realidade dos privados de liberdade. Pensando, nesse sentido acreditamos que a abrangência de uma formação continuada sobre questões étnico-raciais corrobora na mudança de olhar das práticas culturais e das experiências de vida tanto do profissional professor e pela atuação pedagógica se estende aos alunos.

Os resultados apontaram que os professores são conscientes da necessidade de trabalhar a identidade negra, para que não tratem o assunto de maneira abreviada, porém, confirmaram que o tratamento desse assunto apresenta escassez de debate na sala de aula e de formação.

De acordo Gomes (2005) é de incumbência da escola tratar questões sobre a identidade

negra de modo que haja o respeito e valorização da diversidade.

A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44)

Nessa perspectiva de construção coletiva da identidade, a educação em prisões não pode se ocultar do seu papel de discussão sobre a identidade negra. Assim, a autora dar ênfase que a identidade negra deve ser tratado nas escolas com positividade e respeito, acrescido de cuidado para não reproduzir ações de branqueamento e o mito de democracia racial.

Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29) questionam "que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?". Como profissional que atua em educação em prisões pode reelaborar ações positivas sobre a identidade do negro, se o olhar ainda converge para o negro como oprimido, escravo?

Existe ainda a questão de não-pertencimento a identidade negra, como ficou evidente em dois depoimentos:

[...] minha irmã é negra e eu assim, sou mais clara do que ela." (Professor B).

"Inclusive sobre a questão da cor, eu tenho uma tia negra e o marido mais claro do que ela, os dois negros verdadeiros e a filha dela nasceu assim, da minha cor". (Professor E)

Nesses depoimentos evidenciam que os professores demarcam a existencialidade de uma diferença entre a cor negra e branca. Esses elementos, caso sejam debatidos na sala de aula não contribui para uma cultura de humanidade, isso tem um impacto direto de hierarquização entre os sujeitos privados de liberdade.

Onofre revela (2013, 139)" não pode ser esquecida uma referência básica para o aprisionado – a relação futuro-presente-passado". As ações da escola devem assegurar ao aluno possibilidades de convivência social no presente, levando em consideração o repensar o futuro, para projeção de mudança de vida e que não apagam os reflexos passados de trajetórias de convivências negativas.

Referente aos depoimentos dos professores, Munanga (1986, p.111) salienta que essas atitudes correspondem "na integração social do negro no mundo dominado pelo branco", e devido também, a acentuação das desigualdades sociais ocorre a recusa de identidade afro-brasileira. E tal concepção de recusa afro-brasileira acentua-se ainda mais no âmbito das prisões.

Os sujeitos privados de liberdade não encontram representações de construção da imagem positiva, pelo contrário, nas prisões ocorre um processo de desfiguração identitária. Onofre (2007, p.07) mostra que “o aprisionado sofre, portanto, uma deterioração de sua identidade, forjando-lhes uma nova”. A vida de encarceramento está associado a coercitividade e critérios a serem cumpridos que incidem acerca da identidade marginalizada e reprimida ao silêncio e a desigualdade.

Podemos afirmar, que são os efeitos dos fatos históricos de como foi realizado a construção da identidade afro-brasileira, por isso, que parte até mesmo dos professores não se percebem pertencentes a esse grupo social. Munanga (1986, p.113) afirma que “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído.” Enfatiza que ao argumentar sobre identidade étnico-racial é inseparável a reportação a memória histórica.

Quem desejará ser pertencente a um coletivo menosprezado, excluído ideológico-econômico-político-social? Munanga (1986) retrata que a formação da identidade negra está em processo de construção, desarraigado dos elementos e práticas identitárias da branquitude, para poder fazer afirmação a identidade da negritude. Para tanto, há uma necessidade de conscientização histórica para perceber a relação ideológico-política-econômica, a descaracterização que fizeram com a identidade afro-brasileira.

Por sua vez, Gomes (2005) exprime que tratar de identidade é um campo vasto, que assume complexidades porque interligamos a identidade acrescidos as caracterizações étnica, de gênero, etc. Adota-se, o conceito de identidade para identificar e atribuir a um determinado grupo social os elementos pertencentes para as suas representações culturais, sociais e políticas.

No que se refere a categoria *ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, os professores, justificaram que embora não tenha um plano de aula direcionado aos conteúdos afro-brasileiros, mas pelos outros conteúdos a temática é abordada, por meio de conteúdos sobre os escravos, índios, etc;. Isso demonstra como o trabalho de educação em prisões tem se estruturado e corporificado no currículo praticado na EJA, trabalha baseado em estereótipos negativos, utilizando-se de elementos que levam a estigmatização e a segregação social.

Os resultados também apontam que a manifestação dos conteúdos que são trabalhados em educação em prisões, reforçam a ideologia do negro como subordinado, como expresso nos depoimentos a seguir:

Na verdade, não tinha chegado esse ponto específico sobre a lei, como é que a gente tem que usar, a gente conversa, a gente já falou dos índios, que eles têm direito. A gente já falou assim, acaba trazendo no dia do índio, a gente aborda né, os estudos deles, a questão dos escravos, especificando no

conteúdo e não um plano de aula específico. (Professor B)

Abordo em datas comemorativas, batemos um papo sobre a situação de negros, do preconceito, fazemos trabalhos com cartazes, quando dar fazemos pesquisas, mas nunca deixamos de conversar sobre essas questões em sala de aula. (Professor D)

Os dados revelaram que professores elegeram como conteúdos da EJA em prisões, para referenciar a lei 10.639/03 que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, os seguintes temas: *dia do índio*, *questões dos escravos* e *datas comemorativas* que podem ser trabalhados na prática pedagógica como forma de avigorar a lei. Entretanto, observa-se que os professores ainda não compreendem a dimensão ideológica para o trato dos citados conteúdos.

Ainda assim os professores ressaltam que trabalham tais conteúdos ditos afro-brasileiro na EJA em prisões, utilizando-se da metodologia de roda de conversa, não delineiam necessariamente um planejamento específico, mas numa abordagem do conteúdo diário estimula o debate e acham que tal atitude seria uma das formas de atender o requisito de aplicabilidade da lei 10.639/03.

Nesse sentido, nota-se a complexidade para melhor compreensão da lei 10.639/03, em não há definição dos quais sejam os conteúdos que devem ser abordados para assegurar a efetivação da própria lei, cujos assuntos que podem ser encontrados na esquematização do currículo escrito ou livros didáticos catalogam esses conteúdos que nos foram passados como referencialidade histórica. Assim, como foram anteriormente ensinados seguem a idealização do conteúdo descobrimento do Brasil, a escravidão reproduzindo os marcadores históricos tradicionalistas.

Assim, os resultados demonstraram o contexto nas escolas das prisões, para ministrar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ainda abarcam demandas de investimentos para sua implementação, como a formação específica sobre a cultura afro-brasileira, ampliação do debate na sala de aula e a reflexão de como desenvolver ações didáticas que aborda a temática étnico-racial.

Segundo Gomes (2006) defende a necessidade de organização de tempos e espaços escolares em debater o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, primeiro porque os coletivos ali presentes fazem parte de vivências tensas e sofrem com a desigualdade social, segundo que esse assunto não é pertencente só ao negro, mas todos são frutos de um processo histórico e devem ter o compromisso de respeito e valorização da diversidade étnico-racial e terceiro são lutas históricas e sociais.

Para dar notoriedade ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas

escolas, por meio da lei 10.639/03, os professores acreditam que devem se integrarem com a temática e com os movimentos sociais que defendem a causa étnico-racial e procurar ser um agente mobilizador na sociedade, um dos depoimentos dão conta dessa questão quando diz que: “para que a lei saia do papel os professores tem que fazer a parte deles, porque se existe os movimentos e se formos atrás desses movimentos, comprar a causa, ir para as ruas e ir buscar mesmo”. (Professor B)

Em relação a educação, é preciso que o professorado busque interagir com movimento negro como forma de resistência e no contexto da EJA em prisões propomos como indispensável, o formador professor dever se permitir procurar conhecimentos nas representações da coletividade, para assegurar a condição básica de formação política para fomento do debate étnico-racial na sala de aula

Nesse aspecto, Munanga (2001) recomenda a necessidade de mobilização da comunidade escolar, integração de redes escolares que realizam ações voltadas para aprendizagens de africanidades brasileiras, conhecer narrativas de vida que revelam afirmação da identidade e reconhecimento da cultura negra, a escola deve sistematizar plano formativo que envolva as disciplinas com atividades de promoção étnico-racial ao longo do ano e não em momentos pontuais.

Tais indicações de estratégias de intervenção de valorização ao negro volta-se também a educação em prisões, elaboração de um planejamento direcionado a convivência humana, respeito a diversidade e que contemplem os direitos de cidadania. A escola na prisão deve romper paradigmas enraizados na sociedade que levam a opressão da cultura negra e projetar ações pedagógicas de enfrentamento ao combate a desigualdade racial.

Por sua vez, a categoria *políticas de ações afirmativas*. A partir disso ficou evidenciado a oposição da maioria dos professores há algumas políticas, em que se destaca as políticas de cotas. Os resultados confirmaram que a maioria dos professores acreditam que a política afirmativa gera a desigualdade social, pois coloca-se em confronto a capacidade do negro, por isso, acham que essas ações deveriam ser reavaliadas, como exemplifica os depoimentos quando dizem que

Na minha opinião provoca a desigualdade social, porém se fosse planejada de uma outra forma, provocaria igualdade. (Professor A)

Vai acentuar a desigualdade, exatamente. Não era para existir cotas para negros era para existir cota para questão do colégio público por não ter oportunidade, porque se a questão é a capacidade todo mundo tem. (Professor B)

Os estudos apontaram que os professores enfatizaram a especificamente a política afirmativa de cotas acreditando que a sistemática de efetivação trata com inferioridade a

capacidade intelectual do negro. Esse posicionamento reverbera o mito da democracia racial que compara o grupo hegemônico como se tivera as mesmas circunstâncias e acessibilidades educacionais do grupo menos favorecido.

Os resultados denotam como agravo os posicionamentos dos professores que atuam em educação em prisões, não reconhecer a importância da concretização dessas políticas para o negro, como forma de inclusão social. Segundo, Pereira (2011, p.41) as caracterizações que se ligam a população em prisões são “pessoas fazem parte da contradição do sistema capitalista – exclusão de parte da sociedade dos bens produzidos socialmente, portanto os indivíduos que hoje cumprem pena são, em sua maioria, das classes desfavorecidas da sociedade”.

Insistimos no mérito das políticas de ações afirmativas porque acreditamos que seja instrumento que favorece condições de oportunidades aos sujeitos que se detêm ao imaginário social como marginalizados, ou seja, as políticas de ações afirmativas possibilita dar acesso de igualdade étnico-racial, constitui garantias fundamentais de inclusão aos vitimados ao campo dos direitos sociais.

Observamos que quando o professor B tenta justificar a contrariedade da política afirmativa de cotas dizendo que todos sujeitos tem a mesma capacidade, reverbera o mito da democracia racial, reproduz no imaginário social, que as relações étnico-raciais conservam-se harmônicas, agrega concepção de relações desprovidas de embates e de desigualdades, onde não é necessário dar prioridade na discussão sobre as questões étnico-raciais, coloca-se a idealização de que vivemos em aceitação conjunta de referenciais sócio-históricos-culturais e de forma implícita nutrem-se de ilusões de que o racismo e a desigualdade desaparecem. (MUNANGA, 2008).

As interpretações expostas pelos professores que atuam em educação em prisões evidenciam distorções sobre as políticas afirmativas, reproduzem a concepção etnocêntrica. Entretanto as políticas de ações afirmativas objetivam rever direitos sociais que lhe foram negados e comprovados na historiografia da humanidade e numa tentativa de promoção de igualdade, demanda realizar o processo de compensação aos vitimados, opta-se pelo tratamento diferenciado. (MUNANGA, 2003)

Ainda, os estudos demonstraram que os professores acreditam que as políticas de ações afirmativas deveriam ser operacionalizadas com outros critérios desarticulados das questões raciais. Nessa direção, como reparar as injustiças seculares da barbárie acometida ao negro? Como nivelar a situação atual de desfavorecimento do negro ao patamar da supremacia branca? Improvável será alcançar tal equiparação, pois não tem como igualar as oportunidades, já que não se têm as mesmas condições de direitos sociais. (MUNANGA,2003)

A implantação da discriminação das ações afirmativas estabelecida como forma de impulsionar mudanças que contemplem os vitimados do racismo, as minorias de direitos, os grupos excluídos e invisibilizados. (MUNANGA, 2003) Também observamos por meio dos dados obtidos, que os professores associaram a política afirmativa destaca o favorecimento ao negro, enquanto na sociedade existem outras vítimas de direitos violados, como exemplificação do índio. Os professores expressaram:

Mas, será que só os negros que entram nessa questão?...Acho que o índio tem que entrar, mas a questão do negro não...Eu sou contra na questão de ter a cota para o negro entrar porque é como se tivesse limitando a capacidade dele, porque ele tem que entrar pela cota? Muitos entram pela cota e até se aproveitam disso, coloca lá que é negro mesmo e consegue a aprovação. (Professor B)

E o perfil sócio-econômico que o povo mente dizendo que não tem geladeira, não tem televisão... (Professor E)

Também, foi notório nos resultados que parte dos professores não tem confiabilidade na execução das políticas de cotas, acreditam muitos burlam na disponibilização das informações.

Os professores que atuam em educação em prisões não percebem as atrocidades vivenciadas pela população negra, tendenciam a afirmar como se outro grupo tivessem pressupostos disparadores que requeiram mais atenção. Essa alusão extrema concebe uma perspectiva desumana e distância da visibilidade histórico-cultural do negro.

Diante das incalculáveis consequências geradas pelo racismo na sociedade, as políticas afirmativas tornam-se como probabilidade de amenizar a reprodução de desigualdades sociais. Apesar que ainda, os cercam em sua operacionalização muitos desafios como a possibilidades de fraude, a tentativa de depreciação a imagem de quem a utiliza e a desqualificação do serviço, que se constituem argumentos de uma cultura racista para continuar o atraso e invisibilizar a situação da população em vulnerabilidade. (MUNANGA,2003).

## CONCLUSÃO

As reflexões que foram tecidas no presente estudo, são frutos dos processos formativos sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia.

Nesse contexto, foi desenvolvido a pesquisa intitulada “As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: Um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha-BA, tendo como objeto de estudo as oficinas didáticas como elemento de intervenção pedagógica e de pesquisa para produção de conhecimento do prático nas questões étnico-raciais relacionados a educação em prisões.

As questões de investigação foram: Que trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana é realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA? Como eles percebem a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03? Uma intervenção pedagógica formativa nas questões da história e cultura afro-brasileira e africana aperfeiçoaria a prática desses docentes? Se sim, de que maneira?

Os objetivos gerais foram: Compreender o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA, percebendo seus discursos em relação a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03, bem como intervir pedagogicamente com uma formação para aprimorar sua prática educativa.

Os objetivos específicos foram:

a) contextualizar a história da EJA e da história e cultura afro-brasileira e africana, os aspectos que contribuíram para a consolidação desta modalidade no âmbito prisional, bem como a relativização dos históricos das lutas para aprovação da Lei 10.639/03 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro;

b) analisar o currículo e o projeto pedagógico da EJA no âmbito do sistema prisional de Serrinha – Ba, para identificar os conteúdos da história e cultura afro-brasileira planejados;

c) intervir pedagogicamente a partir de uma formação nos conteúdos das questões étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como avaliar esse processo formativo.

A pesquisa foi norteada pela pesquisa de intervenção em educação, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013) que se fundamenta na produção de conhecimentos

a partir da prática docente. É uma pesquisa qualitativa que utilizou técnicas e dispositivos de pesquisa do tipo: questionário, oficinas didáticas, diário reflexivo e o grupo focal reflexivo.

Essas técnicas e dispositivos de coleta de dados foram aplicados no segundo semestre de dois mil e dezessete com os professores em serviço na Penitenciária de Serrinha – BA, vinculada a Escola Municipal Cleon Pimentel Ferreira, cujos profissionais se prontificaram ao envolvimento de uma relação dialógica sobre as questões étnico-raciais.

Na recolha dos dados e descrição contamos com dois monitores de pesquisa que estavam presentes em todo o processo da intervenção. Orientamos para que descrevessem em pormenores todo o processo pedagógico das oficinas, seguindo um roteiro básico, mas também aberto como forma de captar o fenômeno que processo. Nas suas observações, pontuaram como ocorreram as aplicabilidades das estratégias elencadas nos planos formativos, descrevendo minuciosamente as ações pedagógicas.

As intervenções pedagógica, por meio das oficinas didáticas foram realizadas as seguintes temáticas: a situação do negro no Brasil, reconhecimento de si, a Lei 10.639/03, racismo silenciado e políticas afirmativas.

Em linhas gerais, os resultados das intervenções pedagógica demonstraram que os profissionais anteriormente não tinham acessibilidade as políticas afirmativas, principalmente a lei 10.639/03, não obtinham discernimento sobre preconceito racial, discriminação racial, racismo, ideologia do branqueamento e ainda apresentavam dificuldades no reconhecimento de situações de racismo silenciado. Os dados evidenciaram que as concepções hegemônicas construídas ideologicamente sobre a questão racial permanece vivaz nas memórias e atitudes dos sujeitos de forma camuflada. No processo interventivo, esses conceitos vigentes foram sendo desvelados pelos depoentes professores, a partir da visão de negação sobre o racismo, democracia racial e ideologia do branqueamento.

É neste cenário que se situam as inquietudes de formação de professores em serviço no espaço da escola em prisões, pois os modos de pensar e as perspectivas dos profissionais influenciam no desenvolvimento histórico-cultural dos alunos. Existe a necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico, para que as práticas tenham como foco igualdade de direitos humanos e a reintegração social dos sujeitos privados de liberdade.

São grandes os desafios da educação em prisões, um deles é desenvolver uma socioeducação de efetiva reintegração do preso. Nesse aspecto, Onofre (2015, p. 41), afirma que a educação em prisões por ocorrer em um espaço de conflito, torna-se antagônica, pois, por um lado reflete a educação como mudança e por outro a cultura da prisão, sendo

inegavelmente escolar, “repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar”. Nesse sentido, é que Pereira (2011) defende uma concepção de educação em prisões pautada na pedagogia social que parte das necessidades educativas e sociais do preso para a elaboração da educação no interior das prisões.

Os resultados apontam que o processo interventivo propiciou mudanças na percepções dos professores em relação a educação dos presos e a questão étnico-racial, passando a perceber como um processo necessário de humanização educativa, pois anteriormente, atribuíam sentimento de inferioridade ao negro e ao preso, nem mesmo esses professores conseguiam estabelecer relação as ideologias construídas pela cultura do branqueamento.

O que ficou evidente era que possuíam uma supervalorização da ideologia do branqueamento, reproduzindo-a no trabalho pedagógico, sendo que os conteúdos afro-brasileiros e indígena só eram trabalhados quando da comemoração de datas específicas relacionada a cultura afro-brasileira, africana ou indígena, como no dia da consciência negra e dia do índio, percebemos que era uma prática de rejeição das representatividades identitária do negro e do índio e aceitação ao mundo do poder dominante.

Nesse sentido, os dados demonstraram que o trabalho pedagógico anteriormente desenvolvido na escola da prisão, caracterizava num reforço do discurso ideológico de diferenças e de hierarquização racial, também isso se deve a ausência de orientação pedagógica em relação aos conteúdos afro-brasileiro e africano, a escola não possuíam documentação e orientação referendada a Lei 10.639/03, isso fazia com que os profissionais acreditasse fazer um bom trabalho nessas questões, porém o que ficou evidente é que existia uma maquiagem pedagógica, perpetuando dessa forma a ideologia da sociedade democrática racial.

O mito de democracia racial, encontrava-se tão forte nos posicionamentos dos professores, não conseguiam atribuir e nem fazer identificação de situações-problemas do cotidiano que poderiam ser configurado como práticas racistas. Sendo assim, podemos afirmar, que o currículo prescritivo e o praticado encontravam-se distante da aplicabilidade da lei 10.639/03. A dimensão desses currículos eram fundamentados no enraizamento colonialista de reforços de estereótipos e forjamento do racismo.

Essa situação permite defender uma formação continuada compromissada com as questões étnico-racial dos professores de EJA que trabalham no sistema prisional brasileiro, para que adquiram um olhar crítico sobre a inserção do negro na sociedade abarcando a

perspectiva de igualdade racial. Notadamente o campo da educação de jovens e adultos em prisões requer ações socioeducativas ligadas as subjetividades dos sujeitos, que possibilitem na apropriação de conhecimentos sobre o enfrentamento do racismo e promoção da cidadania.

Essa pesquisa de intervenção pedagógica resultou em tomada de consciência crítica racial por parte dos professores, levando rupturas de concepções dominantes e desconstruções ideológicas de discursos pseudo científicos de que negro vê racismo em tudo.

Os dados evidenciaram que os professores passaram a compreender o desdobramento de situações-problemas de práticas racistas, percebendo as contradições de ser negro no Brasil, discernindo preconceito racial, racismo e discriminação racial, conhecendo mais profundamente sobre a Lei 10.639/03, percebendo a objetividade das políticas afirmativas e concretizando a recriação das oficinas didáticas na sala de aula da Penitenciária de Serrinha-Ba. Na conclusão da pesquisa os professores já estavam mudando suas práticas, inserindo técnicas de ensino mais dinâmicas em seus conteúdos, como pro exemplo, os debates, análises de músicas, produção de cartazes e as rodas de conversas sobre as questões étnico-raciais.

Consideramos que, a instrumentalização da prática pedagógica desses professores a partir da intervenção levou a ressignificação de todos os conteúdos, em particular aqueles que objetivam o empoderamento do negro, quanto aos seus valores étnicos de identidade e cultura. Convém ressaltar, que compreendemos que os resultados dos debates realizados nas intervenções pedagógica e a aplicabilidade dos procedimentos didático-pedagógicos são de longos prazos, visando na apropriação de novos comportamentos e automaticamente inseridos num projeto coletivo que centra nas mudanças sociais e na igualdade de oportunidades.

Todavia, as oficinas didáticas que foram apresentadas não abrange ser receituário, cada professor e leitores desta pesquisa podem fazer o desdobramento das ações que se articulam a temporalidade e posição política. Por isso, a difusão e continuidade das oficinas são pertinentes, para a tomada de consciência do combate ao racismo. As práticas interventivas adotadas, como as variações metodológicas, músicas, textos, slides, cartazes, documentários, filmes, foram considerados pelos professores como fontes de reflexão que favoreceram a interação do grupo e possibilitou aprendizagens significativas.

Os resultados revelaram que a intervenção pedagógica afetou a atuação dos professores na sala de aula, passaram a problematizar a sua prática, a questionar se os conteúdos que serão aplicados empoderam os sujeitos invisibilizados, se contribuem para o agir socialmente a favor da igualdade de direitos raciais. Outro aspecto a ser destacado

corresponde a recomendação dos professores em alargar esse tipo de intervenção a seus pares que atuam fora dos muros da escola da prisão.

Os professores demonstraram que as reflexões fomentadas na intervenção pedagógica podem contribuir para os privados em liberdade, em que a prisão tem cor, é um espaço de segregação social e em meios a tantas contradições esse espaço tem a obrigatoriedade de (re) educar e de (re) inserir. Vale dizer, o quanto é emergencial que nas ações pedagógicas os professores deem visibilidade ao sujeito negro e denunciem o racismo, com a finalidade de que o aluno se empodere a ponto de contrariar as violações direitos e as injustiças raciais.

Diante disso, tendo como base o educador Paulo Freire e suas concepções sobre educação como prática de liberdade (1981), educação e mudança (1996) e pedagogia da autonomia (1998), afirmamos a necessidade do sujeito obter um compromisso ético e político no fazer educativo e sendo assim, que os sujeitos participantes e envolvidos com essa pesquisa e até mesmo os leitores possam reconhecer que a educação é ideológica e por isso, precisamos fazer a inovação da prática afim de afirmar os direitos de cidadania.

**REFERÊNCIAS:**

AGUIAR, Alexandre. **Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 75-88, nov. 2011.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A Professora nos Entremuros do Cárcere.** UNEB. Salvador. 2014

ARROYO, Miguel González. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação da AEC**, nº 98, ano 25, Brasília, jan/mar de 1996, p.42-50.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p.19-50.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BACELAR, Jeferson Afonso. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BELLOTTI, Andrea. **O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

BRASIL. **Lei de Execução Penal.** Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

\_\_\_\_\_. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Código Penal.** Brasília, DF: Senado Federal, 1995.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394 de **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília: Ministério da Educação. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/200º. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).

\_\_\_\_\_. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004** de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Execução Penal**. Lei nº Lei 12.245 de 25 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. DEPEN. **Departamento Penitenciário Nacional**. Disponível em: <http://www.sejus.es.gov/download/diagnostico-depen.pdf>. Acesso em: 15 dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei do Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Educação ao Longo da Vida- Um estudo sobre os fundamentos políticos pedagógicos da prática educacional**. Editora Chiado. 2011.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. Editora Imaginário, 2000.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 29-49. Disponível em: [http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca\\_on\\_line/educacao\\_em\\_direitos\\_humanos/04%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%201.pdf](http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/04%20-%20Cap%201%20-%20Artigo%201.pdf)

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mercedes. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**, Pelotas: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, 2013.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Florianópolis: LED/UFSC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola (orgs). **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n.2, Jul. 2013. Disponível em:  
<http://www//periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2),1995. p. 57-63.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível.** In: Dayiell, Juarez. (org). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte: UTE/ Humanitas, Simpro, 1996.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão –** In: BRASIL. *Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.* SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade, cultura, currículo e questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICK, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Descolonizar os currículos. Um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: **trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e culturas.** XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICTZ, Anete; **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-51.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores /** organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03. 2011.** Disponível: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo>; Acesso em:: 02/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 06/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

GUERRA, D. M. J; MACEDO, R. S. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários reflexivos online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação In: SANTOS E. (Org.). **Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura.** Santo Tirso-Portugal: Whitebooks, 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994.** São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago. 1994.

\_\_\_\_\_. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai-ago, 2000b, nº 14, pp.108-130.

\_\_\_\_\_. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2004.

IRELAND, Timothy Denis. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. **Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: RAAAB, n.9, 2002.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**, 1996 – 2004. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educação para Todos, v. 4).

\_\_\_\_\_. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 2003. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal**. revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania, Brasília, n. 19, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Tese orientada pelo prof. Dr. Ignácio Cano)

\_\_\_\_\_. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-158, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/elionaldo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf), 2010.

\_\_\_\_\_. **EJA e Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade: Desafios para a política de reinserção social** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007 (Salto para o Futuro). p 03-13.

\_\_\_\_\_. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: Questões sobre diversidade.** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007 (Salto para o Futuro). p 22-28.

\_\_\_\_\_. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007 (Salto para o Futuro). p 29-33.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos para situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Penitenciário Brasileiro: A educação e o trabalho na Política de Execução Penal.** Rio de Janeiro: DP et ali & Faperj, 2012.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2015.

MAEYER, Marc de. Aprender e desaprender. In: UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 43-57. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>.

MACHADO, Maria Margarida de. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”.** Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acesso em 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação.** Mimeo, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia do Trabalho Científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: editora Atlas, 2013.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**- Editora da Universidade de São Paulo. Estação Ciência. 1996.

\_\_\_\_\_.As facetas de um racismo silenciado. SCHWARCZ, Lilia K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa em benefício da população negra**. In: **Universidade e Sociedade**. Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. pp.46-52.

\_\_\_\_\_. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007. p.7-19.

\_\_\_\_\_. **Um branco pode ser negro. Não é uma questão biológica, mas política In: Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos**. 2009.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AKAYAMA, Andréa Rettig. **O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e profissão docente**. In: Antônio Nóvoa (org.) os professores e sua formação. Lisboa, dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto. 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Josso, M-C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário.** 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola da prisão espaço de construção da identidade do homem aprisionado? ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **A educação escolar entre as grades.** São Carlos/ SP: EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. Processos compartilhados de formação pedagógica no ensino superior. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, 11(2): 313-325, 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 12 abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista do Departamento de Educação E DO Progrma de Pós-graduação - UNISC – Santa Cruz do Sul – v.17. n.1.2009.** Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>.

\_\_\_\_\_. **Reflexões em Torno da Educação Escolar em Espaços de Privação de Liberdade.** In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute: educação em prisões.** São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. P. 109- 111.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. P. 267-285.

\_\_\_\_\_. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. **Revista de Ciências da educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011 - p. 375-391.** Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/38/69/>.

\_\_\_\_\_. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens,** Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012 . Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344>.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. [www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678).

\_\_\_\_\_; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>>. Acesso em: 16 de março 2016.

\_\_\_\_\_; Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>>. Acesso em: 17 de outubro 2016.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, v. 1.1973.

\_\_\_\_\_. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24. 1981-1982.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p.38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>.

PIOVESAN, F. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: PIOVESAN, F.; SOUZA, D. M. **Ordem Jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: Seppir, 2006.

QUELUZ, Emerson Lemke. Cella de aula: espaço de ensino-aprendizagem. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Cia, Editora Nacional, 1939.

ROMERO, Silvio. Comentário: In Rodrigues, Nina X.ed. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Cia, Editora Nacional, 1999.

SANTOS, Hélio. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro (a trilha do círculo vicioso). Revista São Paulo em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 56-65, jul./set, 1994. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/luizaesopo/uma-teoria-para-a-questo-racial-do-negro-brasileiro-a-trilha-do-circulo-vicioso-helio-santos>.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a população negra no Brasil**. ONU. 1999. [Relatório]

\_\_\_\_\_. **Discriminação racial no Brasil**. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

\_\_\_\_\_. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma avaliação dos combates às discriminações raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, ISABEL PASSOS DE OLIVEIRA. **A Lei 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais da cidade de Campinas**. 26/08/2014 190 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez Editora. 2012.

SILVA, Ana Emilia da. **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**. 24/06/2013 undefined f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined.

SILVA, Aline Gomes Fernandes da, Ferrari, Jeferson Luiz. **A oficina pedagógica como estratégia de ensino aprendizagem**. Revista verde Desenvolvimento Sustentável. Vol.7. n.5. 2014. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2011/anais/arquivos/0193\\_0098\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0193_0098_01.pdf).

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos roceiros e rebeldes**. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ ; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, n°13, 2008. Disponível em: [www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDI\\_F.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDI_F.pdf).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIEIRA, Cecilia Maria. **Educação e Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

**ANEXOS I**

- a) roteiro do questionário
- b) roteiro do grupo focal
- c) roteiro da observação

**ANEXOS II**

Projeto de intervenção educativa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL MPEJA/DEDC**



## ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Caro \_\_\_\_\_.

Este questionário é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: As questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão destinação puramente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.  
O pesquisador,

### 1. QUESTÕES PROFISSIONOGRÁFICAS

#### 1.1 Formação

##### Graduação

- a.  curso regular b.  EAD c.  
 em instituição pública \_\_\_\_\_  
 em instituição particular \_\_\_\_\_

##### Pós-graduação

- a- Curso de Especialização em: \_\_\_\_\_  
 Área de \_\_\_\_\_  Cursando ou Conclusão em: \_\_\_\_\_  
 em instituição pública  em instituição particular \_\_\_\_\_
- b-  Área de Educação  Cursando ou Conclusão em: \_\_\_\_\_  
 em instituição pública \_\_\_\_\_  em instituição particular \_\_\_\_\_  
 Outra área  Cursando ou Conclusão em: \_\_\_\_\_  
 em instituição pública  em instituição particular \_\_\_\_\_
- c- Curso de Mestrado na área de: \_\_\_\_\_  Cursando ou Conclusão em: \_\_\_\_\_  
 em instituição pública \_\_\_\_\_  em instituição particular \_\_\_\_\_  
Título do trabalho- \_\_\_\_\_

## 2. LEVANTAMENTO DE PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual o seu vínculo trabalhista?  
 Estatutário  
 PST  
 Reda  
 Outros: \_\_\_\_\_
  
2. Atuou no Magistério? Por quanto tempo?  
 0 a 05 anos  
 05 a 10  
 10 a 20  
 mais de 20 anos
  
3. Já ocupou algum outro cargo escolar?  
 Sim Especificar: \_\_\_\_\_  
 Não
  
4. Há quantos anos atua na EJA?  
 0 a 02 anos  
 02 a 05 anos  
 mais de 05 anos
  
5. Há quanto tempo de exercício profissional na instituição?  
 0 a 01 ano  
 01 a 02 anos  
 02 a 05 anos  
 mais de 05 anos

## 3. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

1 – Quais as circunstâncias que o levou a exercer essa atividade?

---

---

---

---

---

2 – Qual formação específica ou atendimento que recebeu para orientações do exercício profissional?

---

---

---

---

---

3. Qual sua perspectiva em relação ao desenvolvimento de seu trabalho na vida dos sujeitos atendidos?

---

---

---

---

---

4 – Em seu contexto de ensino-aprendizagem você aborda questões étnico-raciais? E de que forma ou exemplifique.

---

---

---

---

---

5 – Quais são suas perspectivas sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03?

---

---

---

---

---

6 –Na sua concepção o que é ser negro no Brasil de hoje?

---

---

---

---

---

7 – Você já participou de alguma formação sobre relações étnico- raciais? Descreva como ocorreu, se considerou importante. (se desejar, anexe o planejamento desse curso).

---

---

---

---

---

8 –Você tem interesse de participar de um processo formativo, por meio de oficinas didáticas para aprofundamento teórico-metodológico sobre relações étnico – raciais?

---

---

---



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL  
MPEJA/DEDC-I**



**ROTEIRO DE GRUPO FOCAL REFLEXIVO**

Caro \_\_\_\_\_.

Este questionário é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: As questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão destinação puramente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.  
O pesquisador,

Você que participou do processo formativo sobre relações étnico-raciais poderá externalizar sua concepção a respeito do trabalho realizado.

Principais questionamentos:

- 2 O que aprenderam?
- 3 Como aprenderam?
- 4 Se aprenderam?

Das temáticas trabalhadas quais foram significativas para a sua prática e explique os motivos.

Ao longo da formação que mudanças ocorreram na sua prática pedagógica?

Quais ressignificações o processo de formação lhe proporcionou? Explícite.

Faça avaliação geral do processo formativo, sinalize os pontos negativos e positivos.

Quais das práticas formativas você tenciona utilizar nas suas aulas?





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL MPEJA/DEDC-I**



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Caro \_\_\_\_\_.

Este roteiro de observação faz parte da coleta de dados do projeto de pesquisa As questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão destinação puramente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

O pesquisador,

Data:	Assunto:
Horário Inicial:	Horário de Término:

**Dados Institucionais:**

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

<b>Dimensões Físicas</b>	<b>Descrições</b>
Local que a formação está sendo realizada	
Qual o aspecto desse espaço formativo? Apresenta confortabilidade?	
Que recursos estão disponíveis?	

Dimensões Pedagógicas	Descrições
Quais metodologias de ensino foram utilizadas no processo formativo?	
O plano formativo foi colocado em prática?	
Ocorreu gestão do tempo para aplicabilidade das estratégias elencadas no plano formativo?	
O formador demonstrou domínio da temática abordada?	
Houve alguma atitude que colocasse em evidência de que o participante tenha aprendido?	
Existiu integração dos participantes com o formador, em relação a temática trabalhada?	
Qual é a reação dos envolvidos ao longo do trabalho? Apresentou satisfação ou inscontentamento.	

**Fazer descrição minuciosa dos fatos ocorridos no processo de formação.**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA PARA PROFESSORES DO  
SISTEMA PRISIONAL BAIANO – PENITENCIÁRIA DE SERRINHA/BAHIA**

**JULIANA GONÇALVES SANTOS**

**SALVADOR - BAHIA  
2017**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**JULIANA GONÇALVES SANTOS**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA PARA PROFESSORES DO  
SISTEMA PRISIONAL BAIANO – PENITENCIÁRIA DE SERRINHA/BAHIA**

Projeto de Didático, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Pereira, extensivo ao Projeto de Pesquisa apresentado para qualificação como requisito essencial para realização de pesquisa de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I

**SALVADOR, BAHIA  
2017**

**SUMÁRIO**

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>156</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>160</b>
2.1 Objetivo Geral	160
2.2 Objetivo Específico	160
<b>3. PRESSUPOSTOS</b>	<b>161</b>
<b>4.METODOLOGIA</b>	<b>166</b>
4.1 Oficina Didática	166
4.2 Instrumental Didático das Oficinas	168
4.3 Temas	169
4.4 O processo de avaliação	171
<b>5. RECURSOS</b>	<b>173</b>
<b>6. CRONOGRAMA</b>	<b>174</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>175</b>
<b>8. ANEXOS I</b>	<b>179</b>
<b>8.1 PLANOS DE AULA (OFICINAS)</b>	

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente Projeto de Intervenção Formativa para os professores da Penitenciária de Serrinha é o objeto de estudo do Projeto de Pesquisa intitulado de “As questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos no espaço da prisão: um estudo de intervenção pedagógica formativa dos professores da Penitenciária de Serrinha – BA”. O projeto de pesquisa tem como finalidade estudar as questões étnico raciais na prática pedagógica dos professores da EJA do sistema prisional – Penitenciaria de Serrinha, Bahia.

Tal estudo se dará a partir de um processo de intervenção formativa com os professores da citada penitenciária, em que temáticas sobre a cultura afro-brasileira imbricadas em uma prática pedagógica dinâmica, criativa e crítica será posta em prática com o intuito de possibilitar reflexões e ações concretas de inserção de conteúdos afro-brasileiro na proposta pedagógica dos apenados que frequentam a EJA no espaço da prisão.

A didática adotada será a das oficinas pedagógicas por serem dinâmicas e possibilitar a re-criação de saberes e conhecimentos pelos participantes. Nesta direção, apresentamos essa proposta didática para refletir a influência do currículo escolar na construção da identidade negra, conhecer a historicidade e representações do negro, bem como, compreender o papel do professor em debater essa temática na sala de aula, tendo em vista que os sujeitos de direitos de aprendizagens, integram a modalidade de educação de jovens e adultos, onde tem suas especificidades, sua história e sua cultura.

De acordo de Di Pierro (2005) a EJA que atende aos sujeitos que não tiveram oportunidade de estudos, por diversas circunstâncias da vida, antes tratada de forma assistencialista e atualmente assume um novo ponto de vista, em centrar na formação humana, como promotora de autonomia cognitiva dos sujeitos e no desenvolvimento de atitudes éticas e críticas. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração tempo/espaço de aprendizagem, a educação em prisões permeiam desafios desde a sua arquitetura, rotinas e entrelaçamentos das relações sociais, para entender os limites do processo educativo e delinear estratégias didáticas articuladas as realidades dos sujeitos.

Sujeitos, estes vindos da criminalidade, dos contextos violentos, oriundos das desigualdades econômicas e sociais, discriminados, excluídos, vulneráveis, a maioria de cor

negra, baixa escolaridade, pobres.

O perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, do sexo masculino (96%), pobres (95%), não-brancos (afrodescendentes) e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e 10% são analfabetos absolutos. Cerca de 60% têm entre 18 e 30 anos — idade economicamente ativa — e, em sua maioria, estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões de miséria das cidades (JULIÃO, 2007, p.23).

Por isso, tal intervenção se apresenta necessária, pois cabe também nesses espaços de aprendizagem, educação em prisões, o dever de discutir e contribuir na formação da identidade do negro, para desconstruir os estereótipos forjados sobre o povo negro, em conformidade com o que versa a Lei 10.639/2003. Assim, a prática educativa constitui-se fator essencial de reflexão crítica da diversidade cultural e para ampliação dos debates e combates ao racismo, as folclorizações e as discriminações advindas de culturas hegemônicas, que colocam o negro como submisso e inferior.

A Lei 10.639/03 que consolida ou trata a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", faz parte das lutas dos movimentos sociais para inclusão do ensino e história do negro como política pública de reparação social.

Desta forma, ainda é contundente propor estudos de rompimentos de centralidade eurocêntrica, lembrando que foram séculos de repressão, massacres e silenciamentos sobre a história dos negros. Assim, como ensinar aquilo que não aprendemos? Quais são nossas bases educativas para ensinar sobre a cultura afro-brasileira? Como superar as idealizações sintéticas de que os negros conferem apenas como folclore e comemoração? Quais discussões temos inserido, a respeito deste assunto? O negro memória, o negro ciência, o negro em evidência essa é nossa proposta.

Contemplar e atender essas necessidades formativas é crucial para o ofício docente, para que o trabalho educativo não reforce os modelos excludentes de uma cultura eurocêntrica, resumindo as atividades pedagógicas apenas para nível simbólico como as comemorações ou folclorizações ao negro. Entendemos, que a lei 10.639/03 nos permite a repensar nossos posicionamentos sobre a tão sonhada democracia racial, diversidade cultural, desafiam aos nossos juízos de valores e a prática docente.

Salientamos, que existem diversas ações dissimuladas de colocar o negro como

subordinado, incapaz, criminoso, por meio de comparativos impostos pela cultura dominante, ao associar simbologias de preto a negatividade, deixando de lado as contribuições do negro na sociedade. Assim, são vistos os presos como indisciplinados, bandidos, por isso, são banidos da sociedade, maioria são negros, baixa escolarização, resumindo ao fator negativo.

São marcas entranhadas nesses sujeitos da EJA, os negros, os internos dos presídios as discriminações que afetam as identidades e subjetividades e que não podem ser vistos ou tratados como sujeitos isolados. É necessário uma releitura desse contexto desigual, em que os negros ocupam os rankings da violência, dos desempregados, dos evadidos nas escolas, da miserabilidade, justamente para compreender questões imperceptíveis sejam sociológica, histórica e pedagógica.

Domesticação da cultura, alienação dos indivíduos, desumanização das pessoas foi a trajetória do negro que sem conhecimento, sem princípios políticos, sem uma educação de qualidade, foram designados socialmente como os excluídos, os oprimidos. Nesse imaginário sociológico, o grupo que nos referimos são os mesmos sujeitos demarcados pela baixa estima, esquecidos, os negros, conseqüentemente os presos e automaticamente integram o grupo da EJA.

Como ponto de partida temos essa problemática social racista e diante disso, o que temos feito para promover uma educação anti-racista? Isso também corresponde a uma provocação as bases formativas docentes e como temos desempenhado a práxis pedagógica no ambiente prisional para protagonização do negro? Já que foram longos de anos de silenciamento da cultura afro-brasileira nos currículos, na mídia, nos livros, nas pesquisas, nas formações, nos parâmetros societários em geral. Enfim, como potencializar a prática docente de ensino de história e cultura afro-brasileira no sistema prisional de Serrinha?

As referidas inquietações nos reporta a lei 10.639/03, quais os desafios, as fragilidades, as preocupações com os tratos discursivos disseminados, para que não seja apenas um apêndice ao currículo ou meramente conteúdos a serem transmitidos, mas que favoreça a reavaliação do conjunto de práticas e saberes docentes, articulados ao redimensionamento político-social da realidade dos sujeitos.

Assim, reconhecemos que não é uma tarefa simplista o desdobramento de aplicabilidade da lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino, porém não podemos negligenciar o papel político-cultural-social de expandir as discussões sobre as questões afro-brasileira nesse contexto de oportunizar a reinserção social dos sujeitos.

O projeto intervenção didática tem como proposição a formação dos educadores em

serviço no estabelecimento de ensino penal numa perspectiva de discussão sobre as relações étnico-raciais, por entender que a lei 10.639/03 legitima afirmações de direitos ao negro e por isso, ainda há necessidades de ampliar os debates nos espaços de ensino-aprendizagem, para conscientização política e histórica sobre o que foi, o que é ser negro, além de desfazer concepções impositivas da cultura de embranquecimento de que negro está associado as mazelas sociais.

Assim, o projeto didático tem como princípio os direitos fundamentais humanitários, em que a educação se constitui um dos pilares imprescindíveis para integração social, que por meio, do processo de formação transformam nossas subjetividades, posturas e valores. Nesse sentido, ofertar a formação étnica racial no contexto escolar significa despojar-se dos complexos de inferioridade, como também, pressupõe a legitimação de visibilidade ao negro em seu estado emancipatório.

Pretende-se que este trabalho de formação continuada possa garantir um espaço constante discussão, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, alternativas metodológicas e novas possibilidades de discussão com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica para os educadores.

A relevância social dessa proposta, justifica-se pelo fomento discursivo de metodologias que abordem as relações étnicas raciais, dentro do contexto de ambiente prisional. Espera-se que a proposta de formação de professores proporcione a ampliação e a construção de novos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira, ocasionadas pelas trocas de experiências nas oficinas didáticas, que possibilite a reflexão de ações subjetivas e objetivas e que principalmente, possa corroborar como suporte nas atividades que serão aplicadas nas salas de aula.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 O objetivo geral**

O presente projeto de intervenção didática tem como objetivo geral desenvolver oficinas didáticas de promoção da igualdade racial, em consonância a lei 10.639/03, para que favoreça mudanças no currículo praticado dos professores que atuam no ensino fundamental, no ambiente prisional, buscando aporte teórico-metodológico para que sejam re-criadores da proposta, para garantir a reinserção social dos sujeitos privados de liberdade.

Assim, é necessário proporcionar oficinas didáticas com a temática étnico-racial interligadas ao exercício efetivo da docência, para que possibilite estreita relação entre teoria e prática.

### **2.2 Os objetivos específicos**

Analisar a situação da população negra no Brasil e como tem enfrentado o racismo e outras situações exclusão social, frisando os marcos das lutas históricas importantes que contribuíram na promoção de igualdade racial;

Mostrar os elementos que caracterizam a cultura identitária negra, para reflexão e reconhecimento de si próprio;

Identificar as ações afirmativas que estão em vigor e sua significação, para demarcação territorial do negro no processo de busca da promoção da igualdade;

Traçar trajetória histórica do negro de contribuição para o mundo do trabalho e suas dificuldades de inserção ao mercado de trabalho;

### 3. OS PRESSUPOSTOS

A Educação de Jovens e Adultos e suas inquietudes devido a imprecisão do seu campo teórico-metodológico, o que devo saber? Como saber-fazer? Ainda são recentes os estudos da EJA, em que Arroyo (2005, p.19), enfatiza que “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”, como também a relatividade da abordagem étnico-racial, que de acordo Gomes (2012, p.39), “a discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos”. Assim, partindo de um entendimento dialético e numa pressuposição de uma realidade em movimento, consideramos que o campo teórico-metodológico articulam a intervenção pedagógica.

Contudo, adentra-se numa realidade de forma ativa e participativa requer conhecimento de onde se fala e o que se deseja. Assim, explicitamos que o lugar que falamos e desejamos intervir na formação docente em serviço, que para Imbernón (2004), esse enfoque rigoroso consolida a legitimidade formativa, que o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho leva a contribuir no próprio campo de atuação.

Muitos são os recônditos desafios inerentes a educação em prisões desde sua estrutura física ao atendimento aos privados de liberdade, pois no atendimento há diversas implicações como a qualificação profissional, em que a EJA desde seu processo histórico marcada pelas desigualdades sociais e profissionais, que acabam reproduzindo ideologias da modalidade do regular diurno.

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (DI PIERRO, 2003, p. 17)

Também, no que se refere as formações de professores da EJA, carregam diversas críticas, pois Freitas (1999, p.18), descreve sobre “uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores”. A proposição é que possamos realizar uma formação de caráter dinâmico, por meio de oficinas didáticas, onde os professores possam ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva de pensar sobre as relações étnico-raciais e poder desconstruir

paradigmas eurocêntricos impostos por séculos, a negação de direitos educacionais e sociais a população negra.

Assim, para superação desses ideários, nos apoiamos aos pressupostos de Aguiar (2011), Arroyo (2006), Freire (2000), Gomes (2006), Imbernón (2004), Julião (2011), Munanga (1994), Santos (1999), entre outros, para nos dar possibilidades de empoderamento teórico e poder intervir na realidade.

Partimos da intencionalidade que os discentes do ambiente carcerário, são sujeitos de direitos, que possuem histórias de vida, que fazem parte de um contingente demarcado por estigmas sociais de ser preto, pobre, sem escolarização, presidiário, cuja incumbência institucional é de reinserção social desses sujeitos mas, o próprio âmbito têm suas limitações de atendimento e ainda assim, o foco educação e trabalho são elementos capazes de dar sentido para a mudança de consciência das pessoas.

Para tanto, o engajamento nos processos formativos é essencial para ajudar na construção, reconstrução ou desconstrução de diversos pré/conceitos, como o restrito pensar que a prisão é “mais um instrumento de dominação, subjugando os indivíduos punidos” (PORTUGUÊS, 2001, p. 103). Esquecendo, que os confinados são as provas consequências de um país explorado, a maioria integrantes de um segmento étnico-racial, que nas palavras de Munanga (1994, p.187), “excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil”.

Isso não significa dizer que sejam vítimas, mas temos que pontuar o rechaçamento do povo negro, a exploração trabalhista, a imperialidade eurocêntrica, a demagogia da democracia racial, a negação educacional e tantos outros fatores. E contradizer, esse engessamento de séculos nos reporta a “educação não seja vista apenas como forma de ocupar o tempo livre do preso, mas que esteja inserida em um projeto que primeiramente vise à realização de um direito e ao resgate da cidadania desse público”. (AGUIAR, 2011, p.82).

Acreditamos nas proposições de Julião (2011, p.142), quando afirma que a “... educação e profissionalização do apenado como possíveis condições para o seu (re)ingresso no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no convívio social...” porém, as condições humanas e materiais ofertadas nas penitenciárias, em sua grande parte precárias, são obstáculos para o re(ingresso) dos sujeitos à sociedade. (Julião, 2011). No que se refere as práticas educacionais não são diferentes, pois a realidade das salas de aulas poucas favorecem humanização e transformação dos detentos. O que justifica a necessidade e responsabilidade na oferta do

serviço, aqui se tratando do pedagógico, em que o entrelace do ser profissional com a formação deverá ampliar as nossas leituras de mundo, como também, nossas atitudes. Assim, a formação favorece:

.... de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão... E isso implica, mediante rupturas de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para que a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2004, p.15).

A formação docente em serviço deverá corroborar no desenvolvimento da autonomia da existencialidade e na instigação da capacidade reflexiva de entender para além do que está posto, inclusive as contradições do ambiente que estamos inserido.

A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornar-nos todos e todas seres mais (FREIRE, 2001, p.14).

Tal entendimento nos faz inferir que, a formação nos conduz a amplitude panorâmica de conhecer e reconhecer o âmbito que atuamos em outras versões, para poder interferir de forma consciente e dinamizar o processo de ensino aprendizagem, o que se pauta presente proposta formativa por meio de aplicabilidade de oficinas pedagógicas embasadas nas concepções freirianas da dialogicidade, libertação e autonomia dos sujeitos, por intermédio da reflexão crítica sobre a prática, que é necessário pesquisa e problematização da nossa própria vivência. (FREIRE, 1996).

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] (FREIRE, 2000, p. 32).

Numa perspectiva que as oficinas pedagógicas possam fomentar pesquisa no saber-fazer, valorizando as experiências dos envolvidos educadores, para que possam ressignificar suas práticas, pois segundo Larrosa (2002, p.25-26), as “experiências nos formam e nos transformam”. Perfilhando Josso (2004, p.39) “Formar-se é integra-se numa prática o saber-

fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”.

As oficinas didáticas devem ser integradoras e promotoras da igualdade racial, que produzam conhecimentos voltados para positividade do negro, pois segundo Gomes (2006, p. 24), "(...) não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola", em que a escola prisional entrelaçadas de uma cultura societária estereotipada, punitiva e com finalidades distantes de serem cumpridas seu papel, mas que deve ser repensado e debatido a construção reflexiva de posturas e atitudes que estimulem a cultura de um currículo praticado de reconhecimento aos valores do povo negro.

Freire (1996), nos alerta quanto a presença do professor em seu campo profissional interliga-se a ética e a conscientização política, pois a escola tanto pode legitimar seu papel libertador, quanto pode também, escravizar. Espera-se que a relação ensino-aprendizagem, educador-educando, seja para liberdade e obtenção de conhecimento, que seja para descolonização das nossas mentes dos currículos como assevera Gomes (2012), que é um desafio para a educação, se desvair dos currículos monoculturais e mudar suas posturas a partir da compreensão da obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras.

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências. (GOMES 2007, p. 104).

Tal entendimento perpassa pelas concepções identitárias dos sujeitos, pois somos vindouros de conceitos da negritude como resultado do contexto colonial, como nos diz Munanga (1986, p.44), e temos que avançar para “reabilitação da identidade”, para conseguirmos a visualização dos nossos direitos e de nos orgulhar por sermos negros, afinal foram/ ainda séculos de torturas, discriminações, negações e ocultações das contribuições e

valores da personalidade do negro, inclusive, o próprio contexto educacional que perfilhando as ideias de Nascimento (2003):

A imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar o supremacismo branco e a dominação racial. Essa distorção tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência no negro à escravidão... (NASCIMENTO, p. 393-394)

No âmbito prisional muitos resistem em se declarar negro, devido a alienação de séculos, em colocar o negro na situação de inferioridade, maléfico, sujo e até mesmo a escola que de forma em geral, não tem assumido suas funções seja devido as demandas históricas, estruturais e sociais.

...(1) a escola não atende os interesses de sua clientela; (2) as escolas não acompanham os avanços tecnológicos e sociais da atualidade; (3) os profissionais da área de educação estão desmotivados e, conseqüentemente, desatualizados em relação aos conteúdos e metodologias; (4) os jovens e adultos não veem perspectivas sociais através da escola etc. (JULIÃO, 2014, p.202-203).

Contudo, não podemos ficar de braços cruzados para tal situação, por isso há necessidade de práticas reais na escola, seja uma determinação pelo Estado, como Santos (1999, p.25), evidencia os atos estabelecidos pelo Estado “espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas”, que são frutos de lutas pela igualdade de direitos, reivindicações feitas pela sociedade e da representação do Movimento Negro que se concretizou na conquista de ações afirmativas, dentre elas a lei 10.639/03.

Retomando, as oficinas didáticas tem como ideário a ampliação desse debate sobre as relações étnicas raciais, com o professorado em serviço, para re-criação metodológica, já que o próprio local prisão tem o estigma de último, o que associa a inferioridade e por isso é imprescindível uma intervenção por direito e não por benefício, seja para ampliação, fortalecimento ou construção de um novo olhar pedagógico para as questões étnico-raciais. Segundo Silva (2013, p.05) “A educação em prisões é a última grande fronteira da educação e, deste ponto de vista, é também a última instância de possibilidades para a população que chega ao sistema penitenciário”.

Em suma, fomentar debates para promoção da igualdade racial é o que se pensa, um currículo praticado que de acordo Silva (2009, p.196), “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” e desafiar a complexidade do nosso contexto histórico, social e

político, que temos uma série de problemáticas nas entrelinhas como o ideário de classe e identidade, mas acreditamos ser possível por meio do diálogo, na implicação formativa sobre as relações étnico-raciais na prisão.

#### **4. METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos que adotamos para a formação permite a flexibilidade e a reavaliação, não é algo estático e acabado, todos os planejamentos foram pensados levando em conta as especificidades estruturais do ambiente e dos sujeitos. Entendendo que, não são receitas, por isso, no decorrer da execução do trabalho podemos replanejar.

Lembrando, que teremos a etapa inicial de escuta experiencial e do cotidiano da sala de aula, como também, a socialização e discussão dessas temáticas, sendo assim, consideramos, abordagens teóricas-metodológicas num sentido de re-criação na formação e para a sala de aula.

Planejamos 10 oficinas didáticas, com a carga horária de três horas de formação em cada oficina e o quantitativo de pessoas a serem atendidas conferem ao quadro docente, do ensino fundamental I e II, da instituição prisional.

##### **4.1 Oficina Didática**

A oficina didática pressupõe o entrelace teórico-metodológico, em que é de extrema importância o planejamento, a flexibilidade, os objetivos, procedimentos e avaliação, cujo conjunto citado deve levar em consideração a realidade de atuação do campo docente. Segundo Volquind (2002, p. 11), descreve como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

A oficina é uma forma de construir conhecimento com ênfase na ação, porém pautada pela base teórica, constituindo-se como processo ativo da interação entre sujeito e objeto, contínua e recíproca transformação. A oficina como metodologia do trabalho favorece a articulação entre diferentes níveis de ensino e de saberes, auxiliando não apenas na formação docente, como provocando uma maior integração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. (SOUZA; FERRARI, 2014, p. 61)

A objetividade da oficina didática ou pedagógica como instrumento para fomentação do debate sobre a abordagem de algum conteúdo, de forma dinâmica, oferecendo condições de

aproximações teórico-metodológico-real, pois a práxis deve estar embasada ao campo específico de estudo situada numa metodologia, o como fazer, entendendo que o formato adotado criam possibilidades aos professores de recriação nos seus espaços na sala de aula. Essa articulação se baseia na ação reflexão da existencialidade experiencial dos sujeitos. Lembrando o que nos assevera Josso:

Começamos a perceber que o que faz experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece cada um a oportunidade de uma presença para si e para situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p.39).

A oficina pedagógica dar sentido ou deveria, que nesse sentido Larrosa (1994, p.57), nos situa como “formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular”. Por isso, que a oficina como instrumento da prática pedagógica, não é algo estático, separado, conteudista, mas é preciso ser fundamentado em ações instigantes, que leve ao repensar o ambiente de trabalho, numa perspectiva de tomada de decisões ou resoluções de problemas, em grupo.

Para realização das oficinas tem que delimitar o tema, coletar o quantitativo de materiais possíveis para realização do estudo, o que inclui livros, revistas, filmes, cujos materiais contribuam para o empoderamento teórico-metodológico dos participantes. (CORRÊA, 2000). Tratar de oficina didática significa interação, transformação e formação, que para Silva; Ferrari:

A oficina torna-se uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas e, assim, é capaz de modificar o foco tradicional da aprendizagem, passando a incorporar a ação e a reflexão, ocorrendo apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (SILVA; FERRARI, 2014, p. 61)

A proposta de oficinas didáticas como intervenção formativa para os professores da Penitenciária de Serrinha, tem como centralidade discussões sobre as relações étnico-raciais, numa perspectiva de idealização do saber-fazer, ou seja, abrangem peculiaridades da docência, como o planejamento. Significa intervenção no trabalho metodológico do professor, cujo o mesmo se caracteriza como agente multiplicador da proposta formativa, para que os reflexos sejam na cotidianidade da prática educativa.

A idealização do saber-fazer, por meio de oficinas pedagógicas implica-se num movimento de interação de subjetividades e identidades que se transformam, tanto as concepções do formador como também, a do formando, pois na operacionalização dos

trabalhos potencializam as práticas educativas como as formativas, como propõe Josso (2004), práticas escolares, formação e autoformação são indissociáveis.

Tencionamos a realização dessas oficinas pedagógicas distribuídas em dez encontros formativos, abordando temáticas que frisem a conscientização política, pedagógica e histórica do negro, com intencionalidade de reverter da memória, o enraizamento sobre a domesticação e alienação dos negros.

#### **4.2 Instrumental Didático das Oficinas:**

Para articulação reflexiva utilizaremos como instrumental didático-pedagógico: filmes, documentários e músicas, aliados a concepção de Tardy (1976), que as ferramentas citadas são vantajosas quando se faz a adequação pedagógica, se torna documento devido ao direcionamento e análises que serão realizados. Concomitantemente, Napolitano (2003), trata esses recursos de comunicação sendo explorados numa visão pedagógica crítica podem viabilizar mudanças.

Nessa conjectura, a acuidade de uso dos instrumentos criam possibilidades de repensar a nossa história, o que se fez, como foi compreendido. Napolitano (2003) refere-se aos dispositivos de uso de filmes e documentários podem fomentar variados debates de caráter social, o que requer articulação entre o conteúdo expresso nos dispositivos com os objetivos e conteúdo a ser explorado na sala de aula.

Essas orientações associamos ao discurso de Duarte (2002), a respeito da seleção nos revela:

... a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. (DUARTE 2002, p.88).

Assim, partindo dessas concepções da obtenção de cuidados na seleção do instrumental didático-pedagógico, para “...discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum”. (Teixeira, 2006, p. 08). Desta forma, frisamos, que os dispositivos escolhidos como suporte na formação por

meio de oficina didática teve como critérios os conteúdos e os objetivos propostos.

### **4.3 Temas**

2. A situação do negro no Brasil;
3. Reconhecimento de si;
4. Direitos conquistados pela comunidade negra;
5. Direitos da comunidade negra à educação;
6. A discriminação do negro no mercado de trabalho;
7. Direitos da comunidade negra de Inclusão ao Mercado de Trabalho;
8. Direitos da comunidade negra à saúde;
9. A linguagem racista no esporte;
10. A violência contra as mulheres negras;
11. A cultura e arte afro-brasileira;

Tentamos fazer recortes e escolhas de temas que possibilitasse inquietudes ao nosso contexto social e ao mesmo tempo, indignação de mudanças dessas realidades.

Destarte, a primeira temática a ser abordada compreende a situação do negro no Brasil, como momento reflexivo que a história do negro integram outras histórias do branco, mestiço pois, a construção desse país perpassa pela identidade negra. Assim, a pertinência da temática nos leva a rememorar as nossas histórias de vida para saber como foi a nossa formação, o que aprendemos e posteriormente fazer a desconstrução dos conceitos carregados de práticas eurocêntricas, racistas e de dominação, que nos projetou a escola.

Nos pautamos nos escritos de Munanga (2004) e Santos (2001), onde discutem sobre a complexidade da definição de ser negro, atribuem a um contexto histórico de ideologias hegemônicas e de simbologias que insistem na operacionalização de colocar os negros como invisíveis na sociedade. Quem é? E o que é ser negro no Brasil diante das projeções das realidades da população negra, em que assumimos o ranking dos contextos de violência, de discriminação, de desigualdades.

É necessária uma identificação do lugar onde estamos, aonde ocupamos e o porquê desses contextos, desvelando os fundamentos identitários e assim, a segunda temática que intitulamos de reconhecimento de si, segundo Gomes (2013), a construção da identidade

negra perpassam por outras construções conflituosas e de diálogos, que sistematizam no social e político. Desta forma, consideramos importante realizar provocação a respeito da nossa identidade que assumem outros fatores semânticos, de questões políticas e de ideologias burguesas, por isso, as prevalências de lutas de classes como meio de garantir direitos que nos foi roubado.

Desta forma, elencamos direitos conquistados pela comunidade negra, como a terceira e quarta temática, para discussão da importância das políticas de ações afirmativas, pois se assim não fosse, o ciclo ainda seria pior, a força esmagadora racista que impõem os padrões societários. Pretende-se a identificação dessas ações afirmativas que estão em vigor, como também, saber a existencialidade de instituições que tem o papel de concretização dessas ações, para caso, nosso direito não seja respeitado possamos tomar as devidas providências.

Entretanto, nos deparamos com várias situações de exploração como é o caso do trabalho, sendo assim, a quinta temática abordada será sobre discriminação no mercado de trabalho. Qual é a cor do trabalho? A cor negra de exploração a mão de obra, a força, onde muitos estão engajados em trabalhos escravistas, em que o negro assume os piores cargos e enfrentam precarização das condições de trabalho. Então, partimos a discussão trazendo um mapeamento próximo de nossa realidade, através de Castro (1998), que discute negros e brancos no mercado de trabalho de Salvador e mostra que essa exploração no mercado de trabalho está relacionado ao processo de escolarização.

Acreditamos na necessidade de mobilizar as massas e o próprio educador, para compreender qual o papel real da escola, pois a existencialidade de um processo de secundarização de teor dominador burguês, que levam as escolas populares a precarização estrutural também de conteúdo e para os sujeitos negros estarem capacitados para a concorrência no mercado de trabalho, é necessário a instrumentalização de conhecimentos. (Saviani, 2012).

Abordaremos como sexta temática o direito da comunidade negra a inclusão no mercado de trabalho, por meio da essencialidade de investir em educação para inserção ocupacional e ascensão social do negro, como também, enfatizar que a educação é um instrumento de defesa dos direitos raciais-sociais.

Já a sétima temática discutiremos o descaso a saúde da população negra, com base nas descrições de Lopes (2005), onde discute sobre o tratamento desigual na saúde está ligado as questões de racismo institucional. Assinalamos também, como relevante mostrar as formas

de combate, através do acionamento de órgãos competentes que podemos cobrar a efetivação do direito a uma política nacional de saúde. Além disso, apontaremos outros tipos de racismo envolvendo a linguagem, trazendo a oitava temática sobre a linguagem racista no esporte, onde também, perpassam situações de discriminação e injúria racial, tendo como contributo teórico Silva (2004).

Por sua vez, a nona temática será sobre a violência contra as mulheres negras, utilizaremos como suporte teórico Waiselfisz (2015), onde retrata o mapeamento de violência contra a mulher, além disso, será necessário um debate sobre a responsabilidade de todos, em ajudar no enfrentamento à violência contra as mulheres, também compete a participação dos homens engajados nessa luta.

E na décima temática formativa intitulada cultura e arte afro-brasileira, com a intencionalidade de enfatizar o enraizamento das manifestações culturais afro-brasileira presente no cotidiano, como a culinária, música, dança, arte, religião e outros elementos, que demarcam nossa resistência e identidade.

Ressaltamos que as considerações que explicitamos e as temáticas escolhidas nos levam a pensar nos sujeitos privados de liberdade, que também lhes são negados direitos e a escola é local preponderante para problematização social e ao mesmo tempo, abre horizontes, elucidam possibilidades e formas reivindicativas para que os sujeitos se empoderem.

#### **4.4 O processo de avaliação**

Em cada oficina realizada será necessário um registro avaliativo dos participantes, através da utilização dos diários reflexivos, embasado na concepção de Guerra (2014), para que os envolvidos expressem suas ideias a respeito do conteúdo abordado, pois através da avaliação podemos transparecer as nossas impressões, formas de pensar e saber se os objetivos foram alcançados, além disso, permite a verificação das lições que foram aprendidas e ao mesmo tempo, propiciam a formulação e a execução do que será incorporado nas novas intervenções.

O processo avaliativo é requisito fundamental para o indicativo dos impactos e efeitos dessa proposta, como também, para as possíveis reelaborações, em que nada é estanque. Partindo do processo dialético, a avaliação do processo formativo pode promover outros questionamentos e servir de base reflexiva sobre o que fazemos e disseminamos, sejam nossas

concepções subjetivas, sejam nossas práticas no âmbito educacional.

Convém ressaltar, que este trabalho se destaca por ser pioneiro, ao conferenciar estudos formativos étnico-raciais para professores em exercício no âmbito de privação de liberdade. Nesse sentido, busca-se desenvolver capacidades de releituras críticas pela ambivalência do ensino prisional, dentro de um contexto racial.

Espera-se que os procedimentos elencados possam contribuir na formação e no planejamento dos professores, para potencialização de suas práticas educativas no espaço de privação de liberdade, além disso, que se configurem nessa proposta as imbricações de pesquisa-formação, para ampliação da memória acadêmica e da sociedade, que possam discutir as questões étnico-raciais, em outros espaços de ensino-aprendizagem, também demarcar como o direito dos estudos das relações raciais na formação identitária dos sujeitos.

## **5. RECURSOS**

Para realização das oficinas didáticas, cujas temáticas focalizam nas relações étnico-raciais pretende-se contar com a presença e envolvimento dos sujeitos educadores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do ensino de fundamental I e II, no ambiente de ensino prisional. Também, consideramos prudente pautar as formações levando em conta a realidade do contexto social, para que as práticas sejam acessíveis, com materiais didáticos e tecnológicos mínimos, mas, sem deixar recair a qualidade do aporte teórico. Em outras palavras, aqui propomos oficinas pedagógicas com recursos didático-pedagógicos e tecnológicos conceptíveis a suposições da realidade do sistema de ensino prisional, sendo cabíveis alterações e reavaliações ao longo do processo.

Assim, os recursos organizacionais das formações propostas pautam-se na manipulação de materiais que possam ser encontrados na instituição de ensino ou podem ser adaptados a uma re-criação dinâmica para ser aplicado na sala de aula, cujo foco central confere aos recursos humanos professores para que os mesmos repensem como sua prática educativa valida a lei 10.639/03, e que podem ampliar leques de saberes e experiências formativas por meio das proposições e aplicabilidade das oficinas didáticas. Lembrando, que os recursos elencados são formas de organizar e dar suporte ao trabalho teórico-metodológico que será apresentado aos professores que atuam no âmbito prisional, a fim de colaborar para o alcance dos objetivos.

## 6. CRONOGRAMA

### CRONOGRAMA DO PROJETO DIDÁTICO

#### CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

ATIVIDADES	2016												2017											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração do Projeto de Intervenção							x	x	x	x														
Apresentação do Projeto de Intervenção na Instituição																x	x							
Reavaliar o Projeto de Intervenção																	x	x						
Realização da Formação por meio de oficinas didáticas																		x	x	x				

## 7. REFERENCIAS

AGUIAR, Alexandre. **Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais.** In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 75-88, nov. 2011.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p.19-50.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília: Ministério da Educação. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

CASTRO, Nadya Araújo. BARRETO.Vanda Sá (orgs.). **Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador.** São Paulo: Annablume, 1998.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje.** Editora Imaginário, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e a realidade,** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DUARTE, R. **Cinema & Educação.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo.**Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

REITAS, Helena Costa Lopes. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade: Campinas: CEDES, n. 68, p. 17-44, 1999. Número especial.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade, cultura, currículo e questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICK, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007a.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

\_\_\_\_\_. JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR. Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 06/02/2016.

GUERRA, D. M. J; MACEDO, R. S. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários reflexivos online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação In: SANTOS E. (Org.). **Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura**. Santo Tirso-Portugal: Whitebooks, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de**

**liberdade.** BRASIL, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007 (Salto para o Futuro). p 29-33.

\_\_\_\_\_. **Educação Prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566. Chapecó, v.16, n.32, p. 191-206, jan./jul. 2014.p. 191-206.

\_\_\_\_\_. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro.** In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-158, nov. 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002. NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (org.) os professores e sua formação. Lisboa, dom Quixote, 1992.

LEME, José Antônio Gonçalves. Analisando a “grade” da “cela” de aula. IN: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, Maria Cammarosano (Org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EDUFSCar, 2011. p.245 – 265.

LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. In. **Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade.** Brasília: FUNASA, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade etnia.** In: BRANDÃO, André Augusto (Org.) Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói. EDUFF, 2000.

\_\_\_\_\_. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

SANTOS, Hélio. **Políticas Públicas para a população negra no Brasil.** ONU. 1999. [Relatório]

\_\_\_\_\_. **Discriminação racial no Brasil.** In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Aline Gomes Fernandes da, Ferrari, Jeferson Luiz. **A oficina pedagógica como estratégia de ensino aprendizagem.** Revista verde Desenvolvimento Sustentável. Vol.7. n.5. 2014.

SILVA, Eliazar João da. **A Seleção Brasileira de Futebol nos jogos da Copa do Mundo entre 1930 e 1958: o esporte como um dos símbolos de identidade nacional. 2004.** Tese (doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis.

SIVA, Roberto. MOREIRA Fábio Aparecido. **O projeto político-pedagógico para educação em prisões.** In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-104, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Situação Educacional nas prisões.** Relatório: Ação Educativa, 10 de dezembro de 2013. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/49-diversidade-raca-e-participacao/10004866-seminario-debate-situacao-educacional-nas-prisoas>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens.** São Paulo: Cultrix e USP, 1976.

TEIXEIRA, I. A. C. **A diversidade cultural vai ao cinema/** organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Atualização: Homicídios de mulheres no Brasil.** Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf), acessado 03 de jun de 2016.

## **8. ANEXOS**

### **8.1 PLANOS DE AULA (OFICINAS)**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS- MESTRADO PROFISSIONAL

FORMADOR: JULIANA GONÇALVES DOS SANTOS

1º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A Situação do Negro no Brasil
OBJETIVOS	Resgatar a memória de vida escolar desde a infância até a vida adulta, para compreender qual deveria ser o papel social da escola na desconstrução do racismo; Analisar a situação da população negra no Brasil e como tem enfrentado o racismo e outras situações exclusão social, frisando os marcos das lutas históricas importantes que contribuíram na promoção de igualdade racial;
CONTEÚDOS	O Negro no Brasil
METODOLOGIA	Assistir filme Vista Minha Pele, onde reconta situações discriminatórias enfrentadas pelo negro na escola, mas no sentido inverso de papéis sociais, levando o branco repensar na sua conduta de estigmatizar a comunidade negra; Assistir documentário O Negro no Brasil, onde retrata as facetas do racismo no nosso país e traz reflexões sobre a dificuldade de superação da desigualdade racial; Entregar objetos escolares aos participantes para rememorar os tempos escolares e desenhar no quadro uma tabela com 2 colunas para descrever a inclusão e a exclusão racial na escola; Ouvir música Negro Drama, da banda Racionais Mc,s, trata da situação do negro no Brasil;
RECURSOS	piloto para quadro branco; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; som; Datashow;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	ARAÚJO, José Zito. <b>Vista Minha Pele</b> . Filmes. 2003. GOMES, Isabelle. <b>O Negro no Brasil</b> . Documentário. 2013. MUNANGA, Kabengele. <b>Negritude: usos e sentidos</b> . São Paulo: Ática, 1988. MUNANGA, Kabengele. <b>A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil</b> . Entrevista com In: ESTUDOS AVANÇADOS, 18(50):51-56, São Paulo: IEA/USP, 2004. MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. <b>Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos</b> . São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004. RACIONAIS MCs. Nada como um dia após o outro. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Faixa: <b>Negro drama</b> . SANTOS, Hélio. <b>Discriminação racial no Brasil</b> . In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

2º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	Reconhecimento de Si
OBJETIVOS	Compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil, levando em consideração os contextos históricos, geográficos, sociais; Discutir os fundamentos identitários da negritude, a partir das concepções étnico-semântico, político e ideológico; Mostrar os elementos que caracterizam a cultura identitária negra, para reflexão e reconhecimento de si próprio;
CONTEÚDOS	Identidade do Negro
METODOLOGIA	Assistir Besouro- O Filme- Relata a trajetória de um capoeirista, onde trata da história de luta da população negra, no Brasil. Realizar discussão a partir de imagens selecionadas, para ajudar na reflexão identitária da comunidade negra; Ouvir música Palmares da banda Natirus, para reflexão histórica da negritude;
RECURSOS	Jornais e revistas; papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; som; Datashow;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Ao finalizar a atividade fazer registro de auto avaliação do encontro, através da escrita e desenhos no papel metro. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	GOMES, Nilma Lino. <b>Educação e identidade negra</b> Disponível em:< <a href="http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf">http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf</a> >. Acesso em: 19 mai. 2016. MUNANGA, Kabengele. <b>Negritude: usos e sentidos</b> . São Paulo: Ática, 1988. MUNANGA, Kabengele. <b>Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra</b> . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. MUNANGA, Kabengele. <b>A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil</b> . Entrevista com In: ESTUDOS AVANÇADOS, 18(50):51-56, São Paulo: IEA/USP, 2004. NATIRUTS. <b>Palmares</b> 1999. Música TIKHOMIORFF. João Daniel. <b>Besouro</b> . Filmes. 2009.

### 3º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	Direitos Conquistados pela Comunidade Negra
OBJETIVOS	<p>Enfatizar que as políticas de ações afirmativas a comunidade negra constitui-se um direito de luta histórica e resistência do negro contra o idealismo racista imposto socialmente;</p> <p>Identificar as ações afirmativas está em vigor e sua significação, para demarcação territorial do negro no processo de busca da promoção da igualdade;</p> <p>Evidenciar os mecanismos e órgãos que tem a atribuição executora de concretizar as ações afirmativas, visando à adoção das providências cabíveis;</p>
CONTEÚDOS	Ações Afirmativas voltados para o Negro
METODOLOGIA	<p>Distribuir informativos de ações afirmativas para discussão de cada uma;</p> <p>Entregar recortes de noticiários envolvendo situações-problemas com a negritude e o que foi necessário para resolução, a prática de alguma ação afirmativa;</p> <p>Após elencar os órgãos que são imprescindíveis para execução de ações afirmativas;</p> <p>Assistir documentário Ações Afirmativas, onde retrata a importância dessas políticas quanto direito histórico e para inclusão do negro na sociedade;</p> <p>Ouvir música Acorde, Levante e Lute de Edson Gomes, trata da violação de direitos;</p>
RECURSOS	Jornais e revistas; papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; som; Datashow;
AValiação	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p><b>Ações Afirmativas</b> (parte 01). Documentário. TVE. Nação. 2016. Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MFUFn00_nRU">https://www.youtube.com/watch?v=MFUFn00_nRU</a></p> <p>GOMES, Edson. <b>Acorde, Levante e Lute</b>. 2001. Música</p> <p>MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. <b>Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos</b>. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.</p> <p>SANTOS, Hélio. <b>Discriminação racial no Brasil</b>. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília:</p>

## 4º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	Direitos da Comunidade Negra à Educação
OBJETIVOS	<p>Discutir as principais ações afirmativas voltados para o negro na área de educação a Lei nº12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas e a Lei 10.639/03 conhecida como a Lei para o ensino da cultura negra;</p> <p>Destacar os princípios históricos cruciais que levaram a efetivação das citadas leis, como também, pontuar os desafios atuais inerentes a concretização das mesmas;</p> <p>Analisar a representação da regulamentação da lei nº12.711/12 e da lei 10.639/03, como elementos de lutas pela igualdade racial e mobilidade socioeconômica, fazendo o contraposto as práticas societárias;</p>
CONTEÚDOS	Ações afirmativas voltados para o negro na área de educação
METODOLOGIA	<p>Trazer recortes de charges em defesa e contrárias as ações afirmativas voltadas para a população negra no campo educacional;</p> <p>Ouvir música Na Escola, de Edson Gomes, para reflexão dos desafios enfrentados pelo negro numa instituição escolar;</p> <p>Assistir documentário Ações Afirmativas (parte 2), onde retrata a importância dessas políticas quanto direito histórico e para inclusão do negro na sociedade;</p> <p>Trazer depoimentos reais de discentes da EJA, que estão engajados num curso universitário, através da Lei de Cotas;</p>
RECURSOS	Jornais e revistas; papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; som; Datashow;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p><b>Ações Afirmativas</b> (parte 02). Documentário. TVE. Nação. 2016. Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4i0oZvt_k0g">https://www.youtube.com/watch?v=4i0oZvt_k0g</a></p> <p>GOMES, Edson. <b>Na Escola</b>. 2001. Música</p> <p>MUNANGA, K. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cota”. In: GOLÇALVES e SILVA, Petronilha B. e SILVÉRIO, Valter R. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC, 2003.</p> <p>MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004. Global; Ação Educativa, 2004.</p>

5º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A discriminação do negro no mercado de trabalho
OBJETIVOS	<p>Traçar trajetória histórica do negro de contribuição para o mundo do trabalho e suas dificuldades de inserção ao mercado de trabalho;</p> <p>Apresentar mapeamento da população negra no mercado de trabalho, quando inseridas, grande parte ocupam o nível de exploração do trabalho, piores cargos e enfrentam precarização das condições de trabalho para execução;</p> <p>Mostrar o quanto a relação educacional sofre impactos no mercado de trabalho, devido a baixa escolarização dos negros e a falta de investimento e tempo para educação levam a exclusão social; embora a minoria dos escolarizados sofram com a discriminação nesse campo, porém, possuem mais condições de luta e enfrentamento para combater o racismo nesse setor;</p>
CONTEÚDOS	O Negro e o Mercado de Trabalho
METODOLOGIA	<p>Selecionar diversas imagens simbólicas das profissões e fazer um quadro, onde os participantes deverão colar a imagem representativa do cargo, onde a maioria da população negra trabalham;</p> <p>Após entregar cartões em branco, cujo os participantes deverão descrever ou desenhar proposições de mudanças do quadro anterior;</p> <p>Assistir documentário A Cor do Trabalho, aponta a retratação histórica, relatos de experiências e vivências de pessoas negras com diversos tipos de trabalhos;</p> <p>Ouvir música Senzalas do cantor Sine Calmon e banda Morrão Fumegante, trata da continuidade da escravidão;</p>
RECURSOS	<p>Jornais e revistas; cola; papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; som;</p> <p>Datashow;</p>
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p><b>A Cor do Trabalho.</b> Documentário. TVE. Nação. 2016. Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vGORKI36DMI">https://www.youtube.com/watch?v=vGORKI36DMI</a></p> <p>CALMON. Sine; Morrão Fumegante. Senzalas. 2006. Música</p> <p>CASTRO, Nadya Araújo. BARRETO.Vanda Sá (orgs.). <b>Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador.</b> São Paulo: Annablume, 1998.</p>

6º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	Direitos da Comunidade Negra de Inclusão ao Mercado de Trabalho
OBJETIVO	<p>Discutir a Lei 12.990 de 2014, conhecida como a Lei de Cotas no serviço público, como uma das ações estimuladoras de inclusão da população negra no mercado de trabalho;</p> <p>Relacionar os indicadores sociais sobre o trabalho informal a falta de escolarização, que abrange a população negra e evidenciar a necessidade de formação educacional para inclusão social;</p> <p>Relatar a essencialidade de investir em educação para inserção ocupacional e ascensão social do negro, como também, enfatizar que a educação é um instrumento de defesa dos direitos raciais-sociais;</p>
CONTEÚDOS	Ações afirmativas voltados para o negro na área do Trabalho
METODOLOGIA	<p>Dividir a turma em grupos para simulação de papéis para debate de inclusão do negro no mercado de trabalho: relatores da referida lei, relatores da realidade social e relatores da mudança social;</p> <p>Assistir Filme Faces da Negritude do sisal, que retrata histórias de vidas e de trabalho dos sujeitos negros do território do Sisal que lutam por mudanças e ascensão social;</p> <p>Assistir o clip da música Trabalho, Trabalho do cantor Edson Gomes, que faz uma alusão a África retratando a exploração da mão de obra do negro;</p>
RECURSOS	Som; Datashow; Papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p>CASTRO, Nadya Araújo. BARRETO.Vanda Sá (orgs.). <b>Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador</b>. São Paulo: Annablume, 1998.</p> <p>GOMES, Edson. <b>Trabalho, trabalho</b>. 2001. Música</p> <p>MARCOS, Paulo. <b>Faces da Negritude do Sisal</b>. 2012. Filmes</p> <p>SAVIANI, Demerval. <b>Escola e Democracia</b>. 42ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.</p>

7º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	Direitos da Comunidade Negra à Saúde
OBJETIVOS	<p>Enfatizar a existência de uma política nacional de saúde integral a população negra, comparando a existencialidade burocrática as evidências reais, do descaso a saúde a população negra;</p> <p>Analisar essas políticas de saúde comparado ao racismo institucional, através das bases reais vivenciadas pela sociedade e disseminar os órgãos competentes que podemos cobrar a efetivação desses direitos;</p> <p>Comparar índices nacionais sobre a mortalidade por doenças envolvendo a população negra está associado a falta de escolarização, que desencadeia na desigualdade econômica e na falta de conscientização para os cuidados com a saúde;</p>
CONTEÚDOS	Ações afirmativas voltados para o negro na área de Saúde
METODOLOGIA	<p>Apresentar cartazes até a terceira ordem e distribuir cartões com as palavras educação, saúde e trabalho, após solicitar aos participantes que distribuam os cartões de acordo a ordem necessária que devem ser priorizados, e depois fazer a problematização de cada aspecto;</p> <p>Assistir documentário Saúde da População Negra, que trata dos fatores discriminatórios a população negra no tocante a saúde;</p> <p>Ouvir música Sociedade Falida de Edson Gomes, retrata a falta de cumprimento das políticas públicas;</p>
RECURSOS	Som; Datashow; Papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p>GOMES, Edson. <b>Sociedade Falida</b>. 1999. Música <b>Saúde da População Negra</b>. Documentário. TVE. Nação. 2013. Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=03vSIzSUuts">https://www.youtube.com/watch?v=03vSIzSUuts</a></p> <p>LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. In. <b>Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade</b>. Brasília: FUNASA, 2005.</p>

8º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A Linguagem racista no Esporte
OBJETIVOS	<p>Analisar a construção da representatividade social do negro no esporte e como se configurou essa representação sobre o racismo;</p> <p>Mostrar a ascensão social do negro no esporte e as situações contraditórias de enfrentamento ao preconceito e discriminação racial nesse campo;</p> <p>Identificar a permeabilidade da linguagem racista no esporte, através de estereótipos estabelecidos como fenômenos naturais;</p> <p>Diferenciar conceitos de injúria racial e discriminação racial, além de reforçar a descrição dos órgãos que tem a função de combater o racismo;</p>
CONTEÚDOS	Racismo no Esporte
METODOLOGIA	<p>Assistir trechos de partidas esportivas para análise das imagens e linguagens utilizadas nesse âmbito, para identificação de estereótipos;</p> <p>Também trazer trechos esportivos que ganharam destaque nos últimos anos, sobre discriminação racial, para análise do desenrolar dos fatos;</p> <p>Ouvir música Barrados de Edson Gomes, trata da resistência do negro em lutar pelos seus direitos, apesar de serem barrados pela sociedade;</p>
RECURSOS	Som; Datashow; Papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p>GOMES, Edson. <b>Barrados</b>. 2006. Música</p> <p>MUNANGA, K. “<b>As facetas de um racismo silenciado</b>”. In: SCHWARCZ, Lília M. e QUEIROZ, Renato S. (orgs). Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.</p> <p>SILVA, Eliazar João da. <b>A Seleção Brasileira de Futebol nos jogos da Copa do Mundo entre 1930 e 1958: o esporte como um dos símbolos de identidade nacional</b>. 2004. Tese (doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis.</p>

9º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A Violência contra as mulheres negras
OBJETIVOS	<p>Socializar dados alarmantes sobre a violência contra a mulher negra, as formas de opressão, discriminação históricas, vítimas da violência de gênero;</p> <p>Discutir a importância das Leis 11.340/2006, também conhecida como “Lei Maria da Penha” e a Lei do Femicídio 13.104/2015, para o enfrentamento e combate a violência a mulher;</p> <p>Reconhecer a importância do papel histórico desempenhado pelas mulheres negras, para luta e sobrevivência das comunidades e culturas negras;</p> <p>Mostrar que os homens também tem a responsabilidade de ajudar no enfrentamento à violência contra as mulheres;</p>
CONTEÚDOS	Mulheres Negras e o Enfrentamento a Violência
METODOLOGIA	<p>Assistir documentário A Força da Mulher Negra, retrata o engajamento das mulheres negras em lutar pelo reconhecimento de seus direitos;</p> <p>Arrumar o ambiente com os dados alarmantes e trechos de histórias vidas de mulheres negras que sofreram violência;</p> <p>Fazer um painel de contribuições, onde os participantes deverão descrever como podem ajudar no enfrentamento à violência contra as mulheres;</p>
RECURSOS	Som; Datashow; Papel metro; fls de ofício; piloto; cola; lápis; caneta; hidrocor;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p>GOMES, Izabel Solyszko. <b>FEMICÍDIO: a (mal) anunciada morte de mulheres</b>. Universidade Federal do Rio de Janeiro. R. Pol. Públ. São Luis, v. 14, n. 1, p. 17-27, jan/jul, 2010.</p> <p>_____. <b>Feminicídios: um estudo sobre a violência de gênero letal contra as mulheres</b>. Revista PRAIAVERMELHA, Rio de Janeiro, v.22, nº 1, p. 37-52, Jul-Dez 2012.</p> <p>WASELFISZ, Julio Jacobo. <b>Mapa da Violência 2015: Atualização: Homicídios de mulheres no Brasil</b>. Disponível em: <a href="http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf">http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf</a>, acessado 03 de jun de 2016.</p>

10º PLANO DE AULA DA OFICINA

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
TEMA	A Cultura e Arte Afro-brasileira
OBJETIVOS	<p>Enfatizar o enraizamento das manifestações culturais afro-brasileira presente no cotidiano, como a culinária, música, dança, arte, religião e outros elementos;</p> <p>Reconhecer e valorizar como patrimônio a cultura e arte afro-brasileira, formas de expressão e demarcação identitária, que está incorporada na sociedade;</p> <p>Resgatar a memória das culturas africanas emaranhadas a sociedade, através da tradição e de vivências das comunidades negras;</p>
CONTEÚDOS	Cultura e Arte Afro-brasileira
METODOLOGIA	<p>Convidar sujeito remanescente de Comunidade Quilombola, para compartilhar através da tradição de relatos orais, suas experiências e vivências de história de vida e envolvimento com a cultura e arte afro-brasileira;</p> <p>Fazer uma exposição de alguns materiais da arte e cultura afro-brasileira, no tocante ao vestuário, música, culinária, religião, entre outros;</p> <p>Assistir documentário Cultura Negra Resistência e Identidade, trata dos elementos culturais africanos que resistiram séculos e fazem parte da nossa identidade e cultura afro-brasileira;</p> <p>Ouvir música Lute de Edson Gomes, trata sobre a continuidade da luta pelos direitos e a visibilidade ao negro;</p>
RECURSOS	Som;Datashow; Papel metro; fls de ofício; lápis; caneta; hidrocor; Som; retalhos de tecidos;
AVALIAÇÃO	Processual e contínua. Utilizar diários como suporte, ficando a critério de cada participante realizarem suas anotações.
REFERENCIAS	<p>GOMES, Edson. <b>Lute</b>. 2001. Música</p> <p>MATTOS, Hebe Maria; GRINBERG, Keila. As relações Brasil: África no contexto do Atlântico Sul. In: BELLUCCI, Beluce (Coord.). <b>Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira</b>. Rio de Janeiro: UCAM, CCBB, 2003.</p>

