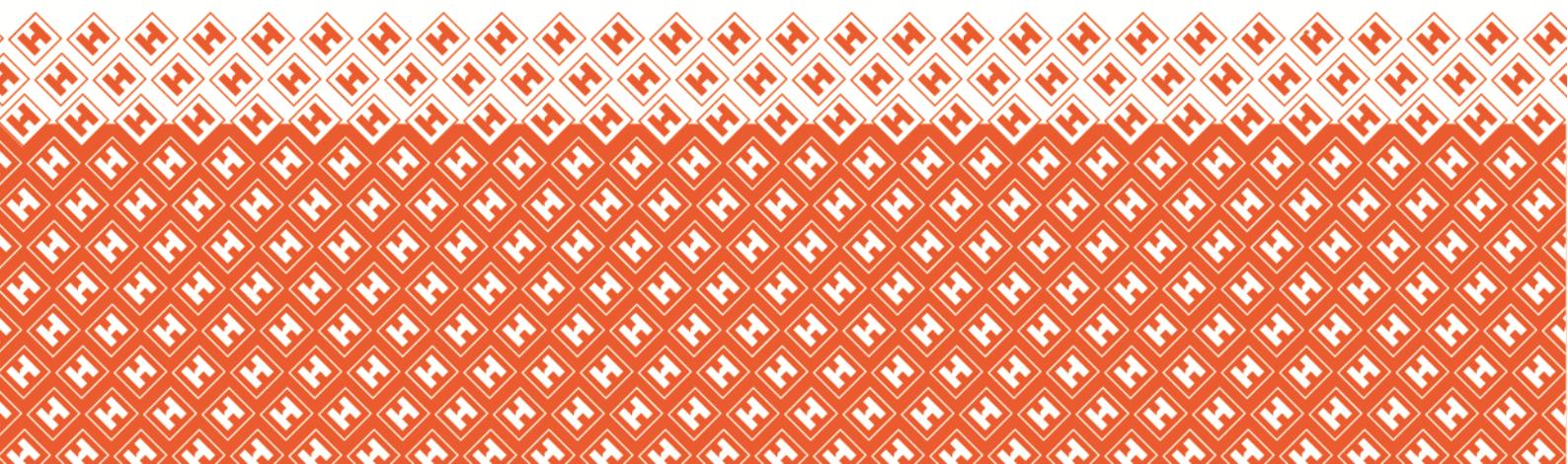


JANETE TERESINHA SCHIRMER

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA  
APENADOS(AS) EM SANTA MARIA: A  
CONSTRUÇÃO DE VIVÊNCIAS  
HISTÓRICAS DE APENADOS(AS) NOS  
PRESÍDIOS EM SANTA MARIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Abril / 2017



**JANETE TERESINHA SCHIRMER**

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APENADOS(AS) EM SANTA MARIA: A  
CONSTRUÇÃO DE VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DE APENADOS(AS) NOS  
PRESÍDIOS EM SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Ensino de História, da Universidade Federal de Santa  
Maria, como requisito parcial para obtenção do Título  
de **Mestre em Ensino Profissional em História**.

Orientador: Julio Ricardo Quevedo dos Santos

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Teresinha Schirmer, Janete

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APENADOS(AS) EM SANTA MARIA:  
A CONSTRUÇÃO DE VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DE APENADOS(AS) NOS  
PRESÍDIOS EM SANTA MARIA / Janete Teresinha Schirmer.-  
2017.

64 p.; 30 cm

Orientador: Julio Ricardo Quevedo dos Santos  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em História, RS, 2017

1. Reeducação 2. Aprisionamento 3. História de vida I.  
Ricardo Quevedo dos Santos, Julio II. Título.

**JANETE TERESINHA SCHIRMER**

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APENADOS(AS) EM SANTA MARIA: A  
CONSTRUÇÃO DE VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DE APENADOS(AS) NOS  
PRESÍDIOS EM SANTA MARIA E SUAS VIVÊNCIAS HISTÓRICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional, área de concentração em História, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do Título de **Mestre em Ensino Profissional em História**.

**Aprovada em 31 de março de 2016:**

---

**Julio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

---

**Aristeu Castilho da Rocha, Dr. (UFSM)**

---

**Julia Silveira de Matos, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2016.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a meu filho, Diego Renzi, por sua existência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao mais que professor, meu amigo, Julio Ricardo Quevedos dos Santos, que me acompanhou desde a graduação e me incentivou a realizar inscrição no Profhistória. Posso dizer que minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

À professora Onira Castro de Souza, por ter me oportunizado trabalhar na escola Julieta Balestro e, ao longo da caminhada, tornar-se tão especial na minha vida.

*Ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões.*

Nelson Mandela

## RESUMO

### **O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APENADOS(AS) EM SANTA MARIA: A CONSTRUÇÃO DE VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DE APENADOS(AS) NOS PRESÍDIOS EM SANTA MARIA**

AUTORA: Janete Teresinha Schirmer

ORIENTADOR: Julio Ricardo Quevedo dos Santos

O expediente do aprisionamento e do encarceramento sempre foi utilizado pelo Homem. Desde os grilhões e gaiolas dos povos primitivos, passando pelo Touro de Bronze dos gregos, em que confinavam o condenado em uma espécie de câmara sobre o fogo, e das gaiolas romanas, para os corvos devorarem os condenados, depois, muito utilizadas durante a inquisição na Idade Média até chegar às modernas prisões de luxo austriácas: a sociedade sempre buscou alijar os infratores das leis do convívio social. Durante o período primitivo e greco-romano, isso servia muito mais para prender e punir escravos de povos dominados, mas também para os infratores dos acordos sociais instituídos, como leis, e, na Inquisição, para obter a confissão dos considerados hereges. Mais adiante, durante o Iluminismo, o Racionalismo e o Humanismo vieram colocar em questão a situação do homem perante o mundo e criticar fortemente os métodos de penalizações existentes. Surgiu a prisão propriamente dita, embora sob a mesma lógica de afastar os delinquentes do convívio social e utilizando-a para também afastar miseráveis, prostitutas e outros que não necessitariam dessa espécie de distanciamento da sociedade. Com as idades Moderna e Contemporânea, novos pensamentos sobre como deve ser o tratamento com os apenados vieram ao debate social. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão junto às constituições democráticas pós-guerras mundiais trouxeram novas ordenações jurídicas em relação aos crimes e suas imputações penais. O preso, acima de tudo, passou a ser visto como um Ser Humano, sujeito às punições legais previstas em códigos especializados para esses fins, mas com direitos. A Constituição Federal brasileira prevê expressamente a responsabilidade do Estado para com todos os cidadãos, devendo garantir direitos fundamentais; também devem abranger a população prisional que está ou irá ingressar no sistema penitenciário. A esses condenados, devem ser proporcionadas condições para a sua reintegração social e a não violação de seus direitos enquanto seres humanos. Assim, surgiram teses, como ressocialização, comutação de penas, possibilidade de progressão de regimes a fim de atenuar o tempo de cumprimento de sanções e permanência em presídios. Outra ação muito positiva é instituir o acesso ao Ensino formal visando à reeducação dos apenados. A Lei de Execuções Penais (LEP) veio tentar cumprir duas finalidades básicas: efetivação do que dispõe a sentença ou decisão criminal e criar oportunidades e meios para que os apenados possam participar da reintegração social. Assim, o ensino formal em presídios e o ensino de História, em particular, têm contribuído para essas finalidades. Pelo fato de poucos trabalhos se referirem ao ensino de História em presídios, e sendo o campo de nossa atuação, esse trabalho é resultado de uma ação empreendida nas aulas de História da Escola Julieta Balestro nos Presídio Regional de Santa Maria (PRSM) e Prisão Estadual de Santa Maria (PESM), no RS. A ideia central é que os/as pessoas apenados/as reconstruíssem suas histórias de vida, visando, pelas narrativas, ter *insights* do momento e realidade histórica. Embora não excludentes, o trabalho realizado não enfocou aspectos cognitivos e psicológicos, centrando-se apenas em questões históricas das narrativas do/as detentos/as.

**Palavras-chave:** Reeducação. Aprisionamento. História de vida.

## ABSTRACT

### **HISTORY TEACHING FOR INMATES IN SANTA MARIA: THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL LIVES OF INMATES IN PRISONS OF SANTA MARIA**

AUTHOR: Janete Teresinha Schirmer  
ADVISOR: Julio Ricardo Quevedo dos Santos

Imprisonment has always been used by mankind. From the shackles and cages of primitive peoples, past the Brazen Bull of the Greeks, where they confined the condemned in a kind of chamber over the fire, and the Roman cages, for the crows to devour the condemned then used extensively during the Inquisition in the Middle Ages to reach modern Austrian luxury prisons: society has always sought to eliminate offenders from social life. During the early and Greco-Roman period, this served much more to arrest and punish slaves of dominated peoples, but also to offenders of established social agreements, as laws, and in the Inquisition to obtain the confession of considered heretics. Later, during the Enlightenment, Rationalism and Humanism came to question the situation of man before the world and strongly criticize existing methods of penalties. The imprisonment itself arose, although under the same logic of keeping criminals away from social life and using it as a way to drive out miserable people, prostitutes and others who would not need this kind of withdrawal from society. With the Modern and Contemporary ages, new thoughts about how treatment should be with the grieving ones came to the social debate. The Declaration of the Rights of Man and of the Citizen, with the postwar democratic constitutions, have brought new legal orders regarding crimes and their criminal charges. Prisoners, above all, came to be seen as a Human Being, subject to legal punishments provided in specialized codes for these purposes, but with rights. The Brazilian Federal Constitution expressly provides for the State's responsibility towards all citizens, and must guarantee fundamental rights; it also should cover inmates who are or will join the penitentiary system. To those condemned, conditions must be provided for their social reintegration and non-violation of their rights as human beings. Thus, theses have emerged, such as resocialization, commutation of sentences, possibility of progression of regimes in order to reduce the time of compliance with sanctions and stay in prisons. Another very positive action is to institute access to formal education aimed at re-education of the victims. The Law on Criminal Executions (*LEP*) has attempted to fulfill two basic purposes: to enforce what the sentence or criminal decision provides and to create opportunities and means for the victims to participate in social reintegration. Thus, formal teaching in prisons and teaching history in particular have contributed to these purposes. Due to the fact that few works refer to the teaching of History in prisons, and being the field of our work, this work is the result of an action taken in History classes of the Julieta Balestro School in the Regional Prison of Santa Maria (*PRSM*) and State Prison of Santa Maria (*PESM*), in RS. The central idea is that inmates reconstruct their life histories, aiming, through the narratives, to have insights of the moment and historical reality. Although not exclusive, the work done does not focus on cognitive and psychological aspects, focusing only on historical issues of inmates's narratives.

**Keywords:** Re-education. Imprisonment. Life's history.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LEP – Lei de Execuções Penais

PESM – Penitenciária Estadual de Santa Maria

PRSM – Presídio Regional de Santa Maria

SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

NEEJACP – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular

NOES – Núcleo de Orientação do Ensino Supletivo

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1	O ENSINO NOS PRESÍDIOS NO BRASIL	13
2.1.1	O sistema prisional e sua historicidade	13
2.1.2	Histórico dos presídios no Brasil e contextualização sobre Santa Maria	23
	REFERÊNCIAS	28
	APÊNDICE A – Entrevista realizada com 50 (cinquenta) alunos(as) da escola Julieta Balestro no ano de 2016 que embasaram a dissertação de mestrado.....	31

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa, em nível de mestrado, realizada durante os anos de 2015 e 2016, tendo como local o Presídio Regional de Santa Maria (PRSM) e a Penitenciária Estadual de Santa Maria (PESM), na cidade de Santa Maria/RS.

O trabalho buscou analisar e compreender, por meio do ensino de História, a realidade social de apenados(as) e as implicações do aprendizado teórico em suas vidas. O público-alvo da pesquisa foram apenados(as) do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) Julieta Villamil Balestro, nas dependências do PRSM e da PESM.

A ideia central foi relacionar o trabalho desenvolvido no NEEJACP com ensino de História, no NEEJACP Julieta Balestro, inclusão social, direitos humanos, seus contornos legais e administrativos a partir da Lei 12.433/11, nos limites da Educação inclusiva, popular e cidadã.

Outro foco foi analisar as repercussões do ensino de História e o quanto o ensino/a aprendizagem, seja de História ou outra área de conhecimento, está para além da questão legal e serve de reflexão para os(as) próprios(as) detentos(as) pensarem sobre a construção da sua própria História.

Outrossim, buscou-se identificar e sistematizar, a partir do marco teórico acerca do ensino de História, as possibilidades metodológicas e sua amplitude para trabalhar o ensino dessa matéria junto a detentos(as) e caracterizar os procedimentos didático-pedagógicos a partir de sua fundamentação teórico-metodológica, seus limites e forma de funcionamento.

A motivação para a realização da pesquisa decorreu da percepção empírica e também referida substancialmente em bibliografia especializada no que tange a limitações e obstáculos ao ensino/à aprendizagem de conteúdos sobre História na educação básica.

A educação formal tem uma tradição secular de priorizar aspectos referentes à memorização, muitos deles, desconectados dos contextos socioculturais nos quais a escola está inserida. Isso se deve às dificuldades dos docentes em ampliarem suas possibilidades metodológicas utilizadas em sala de aula.

Esse cenário se agrava quando se trata de grupos específicos de discentes, pois entram em questão as finalidades que determinados grupos estão visualizando com o ensino/a aprendizagem. Isso interfere na própria pré-disposição para o aprendizado e dificulta o *feedback* para o(a) professor(a) avaliar se, realmente, houve percepção da proposta pedagógica.

Em relação a apenados(as) que procuram estudar, há dois vieses. Um, e talvez o mais importante para eles, é a remissão da pena, que lhes garante a diminuição do período prisional

por meio do estudo. Outro, e isso é perceptível no trabalho com eles(elas), é uma busca sincera por aprendizagem e aprofundamento do conhecimento de mundo que possuem.

Assim, com o ensino de História, é possível avaliar-se o quanto o processo de percepção de aprendizagem está ocorrendo entre os(as) detentos(as), bem como o quanto estão absorvendo contextualizações de mundo na construção de suas próprias histórias. Por isso, optou-se pelo modelo de entrevistas, narrativas orais dos(as) próprios(as) detentos(as), buscando-se com que eles(elas) reconstruíssem suas histórias de vida.

Vários estudos em âmbito acadêmico têm ressaltado a importância de pesquisas em relação ao ensino em presídios no Brasil. Porém, trata-se de pesquisas em nível sociológico e/ou psicológico em nível macro, sem um foco em uma ciência específica relacionada com a construção histórica desse sujeito que está condicionado às rotinas carcerárias.

É possível afirmar que inexistem estudos sobre a dinâmica e a importância do ensino de História para apenados(as), isso porque as experiências são raras e a produção acadêmica não tem focado nem dado o devido significado ao tema.

Outro dado relevante é o de buscar a reconstrução de experiências vividas pelos sujeitos, pois cada um carrega seus aprendizados, sendo construtores singulares de suas histórias de vida, que influenciam, direta ou indiretamente, os processos de interpretações dos fenômenos sociais relacionados à criminalidade.

Por isso, compreender as circunstâncias que levaram esses sujeitos a delinquir e analisar suas competências e habilidades para a aprendizagem e percepção do ensino de História, por meio de suas próprias histórias, leva-nos a reconhecer as questões sociais que circundam esse universo.

Em um primeiro momento, foram realizados debates teóricos acerca do ensino de História, apresentando-se a amplitude de possibilidades para a própria realidade dos(as) detentos(as) em dar-se conta de suas situações históricas na sociedade, principalmente porque todos(as) elaboraram perspectivas para suas vidas após cumprirem suas penas.

Em um segundo momento, elaboraram-se instrumentos de entrevista a fim de se analisar o quanto as narrativas orais dos(as) detentos(as) encaixavam-se no conteúdo trabalhado para averiguar até que ponto os(as) apenados(as) estavam absorvendo e captando as finalidades do trabalho proposto e a eficácia ou não da metodologia utilizada.

O estudo visou, desde uma óptica penal/carcerária, analisar o ensino de História nos presídios PRSM e da PESM a partir de narrativas dos(as) próprios(as) detentos(as). Foram entrevistados(as) 50 detentos(as), ouvindo-se a narrativa de suas vidas e realidades históricas

para avaliar o quanto o conhecimento histórico produzido nas aulas de História contribuem para sua formação crítica.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, será abordada a educação formal dentro dos presídios. Será trazida a historicidade dos presídios em si e no contexto local, Santa Maria, onde se desenvolveu o trabalho com o ensino de História e onde se realizou o trabalho de campo com a pesquisa sobre a contextualização histórica da vivência dos(as) apenados(as) no PRSM e na PESM. Para tanto, buscou-se contextualizar e analisar a maneira como tem ocorrido a educação dentro dos presídios, os métodos utilizados para a concretização do ensino em âmbito geral, bem como as dificuldades que possam ocorrer nesse contexto.

### 2.1 O ENSINO NOS PRESÍDIOS NO BRASIL

#### 2.1.1 O sistema prisional e sua historicidade

Muitas pessoas que enveredam para o caminho da criminalidade chegam ao sistema prisional sem sequer terem iniciado a estudar. Várias delas são frutos da exclusão social, da pobreza e da marginalidade no sentido de estarem à margem da sociedade, vivendo em ambientes onde impera a violência. Assim, não objetivam desde tenra idade empenhar-se em estudar, visando modificar suas situações.

Há casos em que até existe vontade para saírem desse estado em que se encontram, mas outras barreiras impedem o progresso dessas pessoas, que esmorecem diante de tantas dificuldades. Devido a isso, nos presídios, predomina uma população pobre, de periferia e com mínima instrução educacional.

Segundo dados do INFOPEN (2014), em 2014, havia 607.731 presos no sistema carcerário brasileiro. Isso deixou o Brasil em 4º lugar em um ranking de 20 países, dentre os quais figuram Estados Unidos, China e Rússia em frente ao Brasil, respectivamente.

Conforme o censo IBGE (2015), de 2002 a 2013, a população brasileira cresceu 15%, enquanto a população carcerária mais do que dobrou, com um aumento de 140% no mesmo período. Conforme o INFOPEN (2014, p. 11), no “panorama geral da população prisional”,

[a]tualmente, existem cerca de 300 presos para cada cem mil habitantes no país. O número de presos é consideravelmente superior às quase 377 mil vagas do sistema penitenciário, totalizando um déficit de 231.062 vagas e uma taxa de ocupação média dos estabelecimentos de 161%. Em outras palavras, em um espaço concebido para custodiar 10 pessoas, existem por volta de 16 indivíduos encarcerados.

O uso de prisões para aplicação de penas ou para custodiar pessoas até que ocorra o devido processo legal é uma prática desde há muito tempo utilizada. Porém, isso passa pelo que seja um “crime” em si. O conceito de “crime” evoluiu com o passar do tempo e, em Noronha (2004), é possível visualizar considerações sobre o conceito conforme as escolas filosóficas que refletiam sobre o que seria o Direito em si.

Para se estabelecer como se formou a ideia de crime e situá-la dentro de um contexto sobre penas e prisões de modo geral, remonta-se a Noronha (2004), sobre a conhecida “Pena de Talião”, contida no Código de Hamurabi, no séc. XXXIII a.C. Para o autor (*ibid.*), antes do Código de Hamurabi, a ideia de pena estava calcada na ideia de “vingança”, que perdurou por muito tempo na história da humanidade.

Em regra, os historiadores consideram várias fases da pena: a *vingança privada*, a *vingança divina*, a *vingança pública* e o *período humanitário*. Todavia, deve advertir-se que esses períodos não se sucedem integralmente, ou melhor, advindo um, nem por isso o outro desaparece logo, ocorrendo, então, a existência concomitante dos princípios característicos de cada um: uma fase penetra a outra, e, durante tempos, esta ainda permanece a seu lado. (NORONHA, 2004, p. 20).

A pena de Talião “surge, então, como primeira conquista no terreno repressivo”, pois, com ela, “delimita-se o castigo; a vingança não será mais arbitrária e desproporcionada” (NORONHA, 2004, p. 20). Essa ideia, além do Código de Hamurabi, também está presente nos testamentos hebraicos até “o *Êxodo* (23, 24 e 25), o *Levítico* (17 a 21) e outros a consagrarem o ‘olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé’ (*ibid.*, p. 21).

Inclusive, o autor (*ibid.*, p. 21) aponta ser possível dizer que essa ideia “permanece até hoje entre os povos, sob a forma de indenização, multa, dote etc.”. Maia et al. (2009, p. 12), analisando a prisão no ocidente, refere que, na Antiguidade, a ideia de prisão estava vinculada a uma “forma de reter os indivíduos”:

Esse procedimento, contudo, constituía apenas um meio de assegurar que o preso ficasse à disposição da justiça para receber o castigo prescrito, o qual poderia ser a morte, a deportação, a tortura a venda como escravo ou a pena de galés, entre outras. (MAIA et al., 2009, p. 12).

Assim, a função das prisões, inicialmente, surgiu como um espaço de custódia e de contenção de infratores segundo o que era considerado lei. Diga-se que a pena de Talião é também denominada “Lei de Talião” por ser um conjunto de preceitos que deveria ser seguido por todos para a harmonização da sociedade da época. Sobre isso, Noronha (2004, p. 45) assim afirma:

[...] o Estado não legisla arbitrariamente. As leis não nascem de fantasia ou capricho seu. Em regra, é a vida social, em seus imperativos e reclamos, é a civilização, é o progresso, são outros fatores e situações que o solicitam a ditar o direito. Tudo isso, ainda que vago e impreciso, porém presente e antecedente à atividade estatal legislativa [...].

O autor (ibid.) também afirma que, na conceituação do que seja a Lei em si, alguns autores apontam os costumes como referencial e outros incluem mais aspectos.

[...] grande número de autores aponta os *costumes*. Outros há, ainda, que colocam nessa espécie também a doutrina, a eqüidade e os princípios gerais do direito, a jurisprudência, a analogia e os tratados, havendo ainda os que incluem as providências administrativas, os regulamentos, as instruções, circulares, posturas, recomendações, advertências da autoridade policial etc. (LYRA apud NORONHA, 2004, p. 45-46).

Schmieguel (2010) salienta que há muita confusão nas interpretações sobre o conceito de Lei, sendo, muitas vezes, empregada de maneira errônea, e isso desvirtua seu real significado. Para o autor, isso decorre porque, via de regra, o termo tem sido usado de maneira imprópria para designar “textos normativos editados pelo Poder Executivo, como é o caso dos Decretos, dos Regulamentos e das Portarias, ou para designar atos do Poder Judiciário [...]” (ibid., p. 128).

A palavra *lei* tem sido empregada indiscriminadamente, sem o menor cuidado quanto ao seu exato significado e importância nas relações sociais, salvo quando quem a emprega é pessoa realmente versada em Direito. No âmbito do Direito é imperioso usar as palavras e expressões com o seu verdadeiro significado. Neste sentido, distinguir entre *lei* e *norma* é fundamental, para evitar confusões indesejáveis. Infelizmente até alguns bacharéis em Direito fazem mau uso dos vocábulos, atribuindo-lhes significados e efeitos que não lhes são próprios. (SCHMIEGUEL, 2010, p. 128).

Retomando-se a questão sobre crimes e aplicações de penas, em Foucault (2014), visualiza-se o exposto por Noronha (2004) quando este afirma que as ideias centrais da pena de Talião perpassam a História em si. Foucault (ibid., p. 35), inclusive, utiliza-se de um título bastante sugestivo ao descrever as penas utilizadas entre os séculos XVII e XVIII; na época, os suplícios eram as principais penas e “as formas gerais da prática penal”.

Segundo Foucault (ibid., p. 35), o que também determinava as penas e suas variadas aplicações eram “os costumes, a natureza dos crimes, o *status* dos condenados”. O fundamental era gerar dor física aos condenados, mesmo que a pena fosse levá-los à morte. Assim, “o suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune” (ibid., p. 37).

Não bastava, portanto, retirar a vida do condenado de maneira objetiva, era necessário que sentisse fisicamente antes de morrer. A execução da pena ocorria em praça pública para de servir de exemplo e, assim, intimidar futuras infrações. Entretanto, essas violências da sociedade para com os delinquentes não teve eficácia em seus propósitos.

Essas punições também devem ser encaradas sob um aspecto político. Em certo grau, o soberano sente-se atingido pelo crime por meio do *crimen majestatis* e direta ou indiretamente julga e manda executar os castigos como se a própria pessoa do príncipe houvesse sido atingida pelos delitos cometidos (ibid.).

Devido às atrocidades que foram estendendo-se a desordeiros, prostitutas, meliantes, pobres, etc., esse público passou a se tornar alvo de compaixão, e as punições violentas e ostentosas passaram a ser vistas como abusos de poder, o que gerou reações entre os pensadores que já começavam a questionar as punições impostas.

O protesto contra os suplícios é encontrado em toda a parte na segunda metade do século XVIII: entre os filósofos e teóricos do direito; entre juristas, magistrados, parlamentares; nos *chaires de dolénces* e entre os legisladores das assembleias. É preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre o soberano e o condenado; esse conflito frontal entre a vingança do príncipe e a cólera contida no povo, por intermédio do supliciado e do carrasco. O suplício tornou-se rapidamente intolerável. (FOUCAULT, 2014, p.73).

Sobre a ideia de prisão, que também se perde na história do homem, Garcia et al. (2001, p. 49) afirmam que, no começo, o conceito de prisão civil era dado por questões de dívidas e o conceito que hoje se tem efetivamente surgiu no séc. XVI. Os autores (ibid.) remontam a 3.000 a.C. para demonstrar quão antigas são as ideias de penas e de prisão.

Entre os egípcios, hebreus, indianos, babilônicos, gregos e romanos, há escritos “dando conta da existência de prisão por dívida” (GARCIA et al., 2001, p. 52). Isso levava os devedores, em vez de uma prisão nos moldes de encarceramento, a se tornarem escravos ou prestar serviços a quem tivessem ofendido ou praticado algum delito e, em casos considerados graves, as penas eram a execução ou seguiam as regras de talião.

Isso foi se alterando, de certa maneira, com as mudanças ocorridas nas sociedades. Embora Maia et al. (2009, p. 12) refiram que “apenas na Idade Moderna, por volta do século XVIII, é que se dá o nascimento da prisão ou, melhor dizendo, a pena de encarceramento é criada”, durante a Idade Média, com os costumes da Igreja, já era utilizado o expediente da reclusão punitiva.

Assim, punindo-se o clero com a reclusão, era oferecida uma espécie de redenção na qual “o isolamento [era] pensado como local de encontro com Deus e consigo mesmo,

permitindo a reconstrução racional do indivíduo” (ibid., p. 13). Salienta-se que foi durante a Idade Média o período em que a Igreja mais perseguiu, condenou, castigou com suplícios quem era considerado herege.

Conforme Julião (2010, p. 531), “Sob o discurso de humanização da pena, são criadas instituições de controle social, com o objetivo de aprisionar aqueles que cometem alguma infração.”. As penalidades passaram a ser incorpóreas e o que deve orientar o homem, enquanto certeza de ser punido, não são os horrendos espetáculos de suplícios. “A privação de liberdade, desta forma, passaria a ser uma punição reconhecida como produtora de dor moral.” (ibid., p. 531).

Foucault (2014), Maia et al. (2009) e Julião (2010) demonstram o quanto a evolução das penas para privação da liberdade foi fruto das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas entre os séculos XVIII e XIX junto às novas visões filosóficas sobre o homem e a sociedade.

Conforme Foucault (2014, p. 32-33), o homem já não era mais apenas corpo, porém, possuidor de uma alma que “diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes [merecedora] de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação”.

Para o autor (ibid., p. 33), na alma, residiria uma espécie de poder referenciado por um saber em uma relação dialética: “as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”.

Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência etc. Sobre ela, técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Segundo Maia et al. (2009, p. 13), Michelle Perrot (1998) afirma que as prisões dos finais do século XVII foram transformando-se no que são hoje<sup>1</sup>, assumindo três funções básicas, que são as de “punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor do seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, no nível social que lhe é próprio”.

---

<sup>1</sup> Salienta-se que Clarissa Nunes Maia, a organizadora da obra, refere-se à época em que a coletânea de ensaios foi editada.

Porém, concordando com Maia (2009), os propósitos das edificações e dos métodos de encarceramento utilizados nos séculos XVIII e XIX não podem ser comparados, muito menos assemelhados, com as prisões da atualidade. Contudo, em vários aspectos, a situação não pareça tão diferente das atuais funções das prisões no sentido dado por Foucault (2014) de *Vigiar e Punir*.

O que se pretendia naquela época era mais do que tudo o disciplinamento dos corpos, uma maneira de transformar corpos e mentes rebeldes em instrumentos dóceis de serem controlados. A pena de restrição da liberdade, nas prisões modernas, teria suas raízes em tentativas de coibir a vagabundagem que viria desde o século XIV com as *bridewells*, *workhouses* e *rasphuis*. (MAIA, 2009, p. 13).

Segundo Julião (2010, p. 3), “Com a reforma, agregam-se à ideia de punição os conceitos de reinserção, reabilitação social, ressocialização.” Dessa maneira, a punição não só se destina a sancionar uma infração, visa, sobretudo, o controle do indivíduo e neutralizar sua periculosidade para modificar sua personalidade criminosa. Surge o que Goffman (1961 apud MAIA et al., 2009, p. 17) refere com um espaço onde as pessoas “levam uma vida fechada e formalmente administrada”

Com a nova ordem social instaurada, com a regularização de um Direito Judiciário pautado não mais no suplício do corpo do infrator, mas sim em uma perspectiva de reincorporação do delinquente à sociedade, toda legislação penal foi reformulada: são criadas as chamadas Casas de Correção. A administração da execução penal, por efeito dessa nova retenção, agora é composta por um exército de técnicos que substituem a figura do carrasco [...] (JULIÃO, 2010, p. 531).

A prisão, segundo Foucault (2014, p. 33), passou a ser vista como um tratamento terapêutico a partir do séc. XIX. Com o objetivo maior de punir e defender a sociedade com o isolamento do delinquente, evitando-se, com isso, que o mal contagiasse os demais por meio da inspiração do temor, foram sendo agregados outros conceitos e a prisão passou a ser vista como um modo terapêutico e pedagógico de “cura”.

Foucault (2014) diz que houve uma espécie de pacificação das forças jurídicas quando a aplicação da lei tornou-se um instrumento de correção, reeducação e cura, como as Instituições psiquiátricas, médicas, etc. A justiça já não buscava punir o corpo em si e passava a atuar em privações de direitos daqueles que infringiram as normas de boas condutas exigidas pela lei.

O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justiçáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem

mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomicista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelões, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. (FOUCAULT, 2010, p. 16).

De acordo com Foucault (2010), Julião (2010) e Maia et al. (2009), foi a partir das discussões de Cesare Beccaria, John Howard e da idealização de construção de um edifício por Jeremy Bentham que se consagrou a ideia e o modelo para a detenção e o confinamento de delinquentes. Geralmente, em pouco diferiam nas concepções dos presídios atuais e suas finalidades.

Conhecido como *Panóptico*, essa construção visava à recuperação dos detentos a partir de uma vigilância ostensiva e de uma vida austera e sob intensa disciplina. Conforme Maia et al. (2009, p. 14), “De uma torre central da prisão, o prisioneiro poderia ser continuamente observado pelo carcereiro, e com isso ter o seu tempo controlado e colocado a serviço de sua regeneração moral”.

Foucault (2014, p. 16) oferece visão mais detalhada, inclusive demonstrando as funções desses edifícios, que, além de servirem para delinquentes e marginais, também abrigavam prostitutas, desempregados, doentes mentais e até crianças.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

Assim, Conforme Maia et al. (2009) e Foucault (2014), surgem, nos Estados Unidos, dois modelos, na Pensilvânia e em Auburn, que colocavam no isolamento, no silêncio e no trabalho o cerne da pena de prisão baseados no modelo Panóptico (MAIA et al., 2009). Ambos foram calcados no completo isolamento do mundo exterior, com presos em celas individuais, em absoluto silêncio e tendo o trabalho como uma de suas características.

O sistema da Pensilvânia propunha o isolamento completo dos presos durante o dia, permitindo que trabalhassem individualmente nas celas; o sistema de Auburn isolava os presos apenas à noite, obrigando os mesmos ao trabalho grupal durante o dia, mas sem que pudessem se comunicar entre si. (MAIA et al., 2009, p. 14).

Esse sistema tornou-se bastante conveniente para os países industrializados, que passaram a utilizar a mão de obra carcerária “para realizar obras que necessitavam de um número grande de homens para o serviço” (MAIA et al., 2009, p. 15). Sobre isso, Hassen (1999) refere que a prisão passou a servir ao modo capitalista de produção comandando pela burguesia em ascensão.

A ideia central era de que a ociosidade gerava a vagabundagem e, por consequência, a delinquência. A tentativa era demonstrar que a vida degradada dos presos servisse de exemplo para manter a ordem e combater a vagabundagem e a ociosidade no meio social. Assim, o importante seria “impor no delinquente a submissão ao regime dominante” enquanto que a “disciplina capitalista de produção vai lhes sendo introjetada” (HASSEN, 1999, p. 81).

O discurso de que o trabalho era fundamental levou à exploração da mão de obra nos sistemas da Pensilvânia e de Auburn e tentou formar uma legião de trabalhadores obedientes, coisa fundamental no processo de industrialização que vários países, na época, estavam vivendo. Assim, “O século XIX formaria toda uma opinião de que as prisões eram instalações onde os criminosos tinham casa, comida e emprego, coisas que faltavam para aqueles que não cometiam nenhum crime” (MAIA et al., 2009, p. 15).

Rusche e Kirchheimer (2004), analisando as relações entre o sistema de punição e o modo de produção, demonstram a transformação que os métodos de punição sofreram em função de uma série de fatores sociais, como o crescimento demográfico sem uma relação de aumento com a oferta de empregos, a Guerra dos Trinta Anos, a peste negra, os pequenos proprietários expulsos de terras antes pertencentes à nobreza, etc. Isso colaborou para o estado em que ficou a Europa entre os séculos XVI e XIX.

A possibilidade de explorar o trabalho de prisioneiros passou a receber crescentemente mais atenção com a adoção da escravidão nas galés, deportação e servidão penal através de trabalhos forçados; as duas primeiras por um certo tempo, a terceira como precursora hesitante de uma instituição que tem permanecido até o presente. [...] Essas mudanças não resultaram de considerações humanitárias, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 43).

A ideia de criminalidade e delinquência estava associada ao sistema político-econômico vigente. Este associava às camadas menos favorecidas a possibilidade de degradação social e, por isso, a criação de casas de detenção e correção. Criminosos ou não, jovens e adultos pobres, mulheres e até crianças “enchem, no século XVII, as casas de correção. São elas as categorias

sociais que devem ser educadas ou reeducadas na laboriosa vida burguesa, nos bons costumes” sob regime de trabalho (MELOSSI; PAVARINI, 2006, p. 55).

O exemplo da casa de trabalho de Amsterdã, [na Holanda] foi seguido em muitas outras cidades europeias, especialmente de língua alemã. [...]. Todas essas instituições apresentavam características semelhantes. Hospedavam em geral mendigos, ociosos e vagabundos, prostitutas, ladrões, *petty offenders*, jovens criminosos ou que deviam corrigir-se, loucos. Também aqui o trabalho consistia, principalmente para os homens, em raspar a madeira para a tintura; para as mulheres, em geral prostitutas ou vagabundas, em tecer. (MELOSSI; PAVARINI, 2006, p. 57).

Havia um estado de convulsão social nos grandes centros urbanos e no campo; legiões de pessoas eram enviadas de volta às suas cidades de origem, onde também não havia empregos; camponeses eram expulsos das terras pertencentes à nobreza herdeira do feudalismo; artesãos eram tolhidos de suas produtividades devido à crescente industrialização; mulheres, sem outra opção, entregavam-se à prostituição. Isso tudo gerava um clima de insatisfação social e de certo perigo às classes detentoras do capital e dos meios de produção (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; MELOSSI; PAVARINI, 2006; MAIA et al., 2009; FOUCAULT, 2010).

Outro ponto digno de registro é que os criminosos já penalizados e aqueles que passaram a ser considerados delinquentes, aumentando as populações carcerárias, foram utilizados para incrementar os exércitos e alargando os contingentes militares.

Nas grandes guerras que a Inglaterra travou com a França e Espanha durante o último quartel do século XVIII, era difícil achar soldados e marinheiros suficientes por um simples processo de alistamento, convocação ou importação. Juízes e carcereiros eram consultados sobre a adequação dos condenados para o serviço militar, e o critério de qualificação era físico e não moral. O exército foi considerado um tipo de organização penal, apropriado para errantes, extravagantes, ovelhas negras e ex-condenados. Alguns países foram mais longe, aceitando criminosos de outros governantes que não sabiam o que fazer com eles. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 51-52).

Isso tudo trouxe fortes críticas ao sistema vigente e novas considerações sobre as prisões em si. Vários pensadores empreenderam profundas reflexões sobre a sociedade capitalista burguesa e passaram a defender distintas teorias, uns defendendo as classes dominantes e outros contrapondo em favor das legiões de miseráveis, tornados delinquentes de um momento para outro.

O crítico mais contundente e que chegou aos dias atuais é Karl Marx. É fato o quanto ele realizou uma profunda análise da história, promovendo transformações sociais a partir de seus postulados. Marx, em *O Capital* (apud MELOSSI; PAVARINI, 2006), refere que os expulsos das terras não tinham como se tornar empregados nas manufaturas de um momento

para outro, assim como os enviados de volta às suas cidades, devido à escassez de trabalho nos grandes centros, ou as mulheres e crianças jogadas no mundo deveriam se adaptar repentinamente às disciplinas exigidas pela situação vigente.

Eles se transformaram, por isso, em massa, em mendigos, bandidos, vagabundos, em parte por inclinação, mas na maior parte dos casos premidos pelas circunstâncias. Foi isso que, no final do século XV e durante todo o século XVI, proliferou por toda a Europa Ocidental uma *legislação sanguinária contra a vagabundagem*. Os pais da atual classe operária foram punidos, num primeiro tempo, pela transformação forçada em vagabundos e miseráveis. A legislação os tratou como delinquentes *voluntários* e partiu do pressuposto que dependia *da boa vontade deles continuar a trabalhar sob velhas condições não mais existentes*. (MARX apud MELOSSI; PAVARINI, 2006, p. 35).

Maia et al. (2009) fazem um arrazoado sobre estudos realizados a respeito do sistema prisional a partir do séc. XIX e durante o séc. XX até chegarem ao caso do Brasil. Segundo os autores (*ibid.*), pensar o sistema carcerário brasileiro envolve uma série de fatores, sendo que um deles é que todo o processo da gênese carcerária formou-se na época em que o Brasil ainda estava se formando enquanto Estado.

Nenhuma das bases teóricas desposadas por “Durkheim, Marx, Norbert Elias, ou Michel Foucault possui a chave completa para o conhecimento do desenvolvimento das instituições carcerárias no ocidente” e, nesse caso, os autores também indagam como fica o caso do Brasil nesse contexto (*ibid.*, p. 20).

Os teóricos marxistas, por exemplo, não levam em conta a mútua relação entre o modo de produção e a superestrutura que se condicionam e afetam o modelo prisional. Foucault, por sua vez, coloca toda ênfase de sua análise no estudo ideológico do sistema penal. No caso do Brasil, por exemplo, como estudá-lo utilizando apenas o modelo de modo de produção capitalista, uma vez que nossa sociedade ainda estava numa fase pré-burguesa? (MAIA et. al. 2009, p. 20).

Analizar a historicidade das prisões no Brasil requer, portanto, uma transposição do que foi exposto até aqui para a realidade brasileira. Embora haja um paralelo em funções, discutidas anteriormente, de afastar os criminosos do convívio social, mantê-los vigiados permanentemente e ter no encarceramento a punição para determinado crime ou delito, é necessário ter-se em mente que o Brasil é um país inicialmente desenvolvido sob uma colonização.

Essa colonização, embora europeia, ocorreu justamente no período de maior efervescência das aplicações e discussões sobre as prisões que ocorriam na Europa. No Brasil, seria necessário transpor as figuras de indigentes, miseráveis, prostitutas e vagabundos para um cenário escravocrata e sob um domínio monárquico.

Sobre a realidade europeia, Maia et al. (2009, p. 20) referem que “havia padrões culturais de violência permitida que se espalhavam por todas as instituições da sociedade, inclusive as religiosas e judiciárias”. Pieter Spierenburg (1971 apud MAIA et al., 2009) afirma que, para se ter um entendimento da emergência da prisão, é necessário examinar como as mudanças sociais afetam os criminosos e levar-se em consideração as diferenças regionais produzidas com o desenvolvimento de cada região.

Ademais, conforme Maia et al. (2009, p. 20), ao analisar uma população carcerária, o historiador deve levar em conta que as reações sociais se dão por impulsos, tais como “o medo, a sexualidade, o preconceito, a fome, o desejo de liberdade” e isso tudo age como uma espécie de formador de “atitudes coletivas”.

Ao analisar uma população carcerária, temos de considerar que a instituição congregava grupos humanos que – embora marginalizados – não eram homogêneos, abrigando bêbados, prostitutas, vadios, mendigos, escravos, loucos, menores, ladrões, assassinos... Alguns que sabiam que ficariam apenas alguns dias, e outros que sabiam que iriam perder a vida ali dentro. (MAIA et al., 2009, p. 20).

Levando-se em consideração o exposto e tentando-se contextualizar a situação carcerária em Santa Maria/RS a partir do ensino de História no PRSM e na PESM, a fim de que os(as) alunos(as) construíssem suas próprias histórias de vida, na próxima seção, será analisada a questão da formação dos presídios no Brasil, sua historicidade, evolução e as implicações nos dias atuais, tendo como foco de discussão o ensino formal em presídios.

### **2.1.2. Histórico dos presídios no Brasil e contextualização sobre Santa Maria**

Os presídios, campos do estudo, estão localizados distantes um do outro e seguem determinadas especificações, sendo que a PESM localiza-se em uma região a 7 km da cidade de Santa Maria, no distrito de Santo Antônio, tendo sido construída para ampliar o número de vagas devido ao PRSM estar com superlotação e também devido à necessidade de reclusão de detentos de alta periculosidade.

Não há fontes históricas sobre o PRSM, apenas sabe-se que ele faz parte de um grande movimento para construção de presídios iniciada nos anos 70 no Rio Grande do Sul. No começo, a ideia foi criar um presídio de segurança média, com capacidade para 120 presos, tendo sido inaugurado em 1982. Hoje, o PRSM está localizado em área urbana devido ao aumento demográfico da cidade, mas, na ocasião de sua criação, a região achava-se afastada do centro urbano.

O aumento da população teve como consequência o crescimento de delitos e crimes, o que aumentou significativamente o número de detentos no PRSM. Após os anos 90, com o advento da Lei 8.072/90, que dispôs sobre crimes hediondos e que recrudesceu as penalidades para determinados crimes, vedando progressões de penas, concessões de fianças e permissões de liberdades provisórias, a população carcerária mais que dobrou.

O Relatório de Pesquisa Reincidência Criminal no Brasil, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), demonstrou o quanto a população carcerária explodiu em poucos anos e o INFOOPEN (2014) mostrou o quanto as mulheres passaram a integrar essa população.

Diante da superlotação no PRSM e com o incremento de criminosos(as) considerados(as) de alta periculosidade ou que tivessem cometido crimes considerados hediondos, em 2011, foi inaugurada a PESM, porém, já com histórico de rebeliões antes mesmo de ser inaugurada.

Segundo dados da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), em junho de 2016, o PRSM contava com uma população carcerária de 241 presos para um limite de 265 pessoas, já a PESM contava com 752 para uma capacidade de 766 detentos. Salienta-se que a PESM é reservada apenas para homens e o PRSM conta com 85 mulheres (atualmente) em sua população carcerária.

Outro dado importante, e visível pelos números acima expostos, é o de que em ambas as instituições o número de detentos está em seus limites de superlotação. Além disso, seguidamente, há ocorrências em ambos os estabelecimentos, que causam problemas de segurança à população.

Além disso, a PESM tem recebido detentos oriundos do Presídio Central de Porto Alegre, o que tem gerado muita polêmica no meio jurídico-prisional e na sociedade, além de extrapolar o número de detentos na instituição. Atualmente, segundo consta nos *sites* institucionais, a população carcerária conta com 273 detentos, sendo 190 homens e 83 mulheres no PRSM, e 798 na PESM, sendo que esta é reservada para população masculina e o PRSM abriga homens em regime semiaberto ou aguardando sentença e mulheres, estas sob todos os regimes.

A implementação do ensino em presídios ocorreu com a Lei nº 7.210/84, Lei de Execuções Penais (LEP), nos artigos 17 a 21, prevendo a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e demais modalidades a serem implementadas, como o 2º grau, cursos supletivos, ensino profissional, supletivos de educação de jovens e adultos, atribuindo responsabilidades da União, dos estados e municípios nesse empreendimento.

O ensino médio foi implementado com a Lei nº 13.163/2015, cujo Art. 18-A assim se expressa: “ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.” (BRASIL, 2015, s/p). O §1º do referido art. diz que “O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino” (ibid.).

Essa integração ao sistema estadual e municipal de ensino enseja que o ensino ministrado nos presídios deverá ter a mesma validade, carga horária, requisitos, etc., que aqueles ofertados fora do estabelecimento prisional. Um dos objetivos é o de que os(as) presos(as) que forem alunos(as) não tenham dificuldades ou prejuízos ao continuarem seus estudos quando saírem do presídio e, por outro lado, tendo completado o ciclo escolar inerente ao grau em que estudaram, recebam a certificação devida.

Via de regra, os cursos ofertados em presídios são profissionalizantes e visam à remissão de penas como prevê o Art. 126 da LEP: “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.” Em relação a trabalho, conforme o §1º - II, a remissão será de “1 (um) dia de pena para cada 3 (três) dias de trabalho” (BRASIL, 1984, s/p).

Para os casos de estudos, é previsto, na LEP, que a remissão será de um dia de pena para cada doze horas de “frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (ibid., s/p).

Conforme o § 2º da mesma Lei,

as atividades de estudo [...] poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.” Sendo que, conforme o § 5º, em sendo concluído o ensino fundamental, médio ou superior “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) [...] desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (BRASIL, 1984, s/p).

O ensino escolar em presídios é resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) com o Ministério da Justiça (MJ), que resultou no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, criando as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Foram mobilizadas diversas entidades representativas na intenção de estabelecerem estratégias para projetos na área educacional em presídios.

Após um amplo diálogo realizado pelo Governo Federal desde 2005, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com as Unidades da Federação, por intermédio das

Secretarias de Educação, com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a expressiva participação da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não-Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semi-aberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (2006 e 2007), foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça, e este Conselho Nacional de Educação elaborassem Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2010).

No Rio Grande do Sul, o Decreto Estadual n.º 41.649/2002 criou os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP). A importância desses núcleos é visível quando o Conselheiro Relator do Parecer CNE/CEB/2010, Adeum Hilário Sauer, citando o Relator Conselheiro do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, ressalta a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve se saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas [...] Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2010, p. 24).

Nessa esteira, veio o *Projeto Educando para a Liberdade*, em 2005, que foi uma parceria entre o MEC, o MJ e a UNESCO do Brasil, apoiados pelo governo do Japão, buscando “transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia.” (BRASIL, 2006, p. 7).

Na ocasião, o MEC era parceiro da UNESCO em um projeto voltado a fortalecer os programas de alfabetização existentes no país, como resultado dos compromissos assumidos pelo governo federal para o cumprimento das metas estabelecidas no Marco de Dacar de Educação para Todos (2000) e no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). Financiado com recursos do governo do Japão, a proposta inicial do projeto contemplava a possibilidade de investimento em quatro estados (Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul), escolhidos também pelo compromisso que os respectivos governos estaduais assumiram formalmente para com a consecução dos objetivos da Década. (ibid., p. 15).

Assim, com a criação dos NEEJACP no Rio Grande do Sul, em 2002, em Santa Maria foi organizado o NEEJACP – Julieta Villamil Balestro, localizando-se nas dependências do PRSM e da PESM. Anteriormente, o ensino no presídio estava ao encargo Núcleo de Orientação

do Ensino Supletivo (NOES), que cedia professores para atuação no PRSM. A escola mantém a educação básica, contendo ensino fundamental e médio.

Esse núcleos de ensino denominam-se Julieta Balestro em homenagem à professora Julieta Balestro, precursora do ensino nos presídios. Ela atuou em várias instituições penitenciárias do Rio Grande do Sul, demonstrando que a formação escolar e educacional é um poderoso instrumento de recuperação.

Era natural de Bagé, onde nasceu aos 18 dias do mês de agosto. Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica, na década de 60, e bacharel em Direito, graduada em 1988, pela Unisinos. Lecionou língua portuguesa e literatura brasileira por muito tempo na Escola Técnica de Parobé. Dirigiu a Comissão de Mulheres, Crianças e Adolescentes da OAB/RS, foi membro da diretoria do sindicato dos professores (CPERS) em duas gestões, de 81 a 84 e de 96 a 99. Também foi dirigente do movimento negro. Era conhecida por seu espírito de luta intransigente na defesa dos professores, das mulheres e das minorias. A última função desempenhada foi de Coordenadora Educacional e Cultural da SUSEPE, também desenvolvia o projeto “O pensamento é livre”, primeiro concurso literário estadual do sistema penitenciário. Faleceu aos 12 dias do mês de agosto de 2001.<sup>2</sup>

Isso coaduna perfeitamente com a proposta do *Projeto Educando para a Liberdade*, pois, ao ofertar o ensino e a educação nas prisões, visualizou “a realização dos direitos humanos fundamentais (no caso, o direito à educação) e a construção de uma cultura de paz, objetivos estes para os quais convergem esforços de toda a comunidade internacional”. (BRASIL, 2006, p. 16). Dentre as metas, estão:

prover à população prisional a informação e/ou o acesso a diferentes níveis de educação e formação; desenvolver e implementar programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem; facilitar as atividades educacionais desenvolvidas nas prisões por organizações não-governamentais, professores e outros educadores, deste modo garantindo à população prisional o acesso às instituições educacionais e encorajando iniciativas que vinculem cursos realizados dentro e fora das prisões. (Ibid., p. 17).

Sendo assim, o ensino de História torna-se uma importante ferramenta para o ensino/a aprendizagem e para promover a percepção dos detentos enquanto sujeitos inseridos em um contexto histórico-social. Sendo da área de conhecimento das Ciências Humanas, o componente curricular de ensino de História objetiva despertar várias habilidades e competências, como a leitura, a interpretação, a cidadania, a inclusão social, entre outros.

Conforme Gomes (2008), quando se fala em educação nas prisões, fala-se em Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a autora tece fortes críticas ao sistema em nível macro.

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://neejacpjulietabalestrosm.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

Primeiro, porque a EJA já é colocada à margem pela sociedade e, perante o Estado, sua visibilidade ainda é menor, não tendo um atendimento eficiente do sistema público, principalmente no que se refere a questões que tangem tanto ao acesso quanto à permanência nas escolas. Segundo, porque quando tratamos de EJA na educação prisional, estamos trabalhando com jovens e adultos encarcerados, o que os torna ainda mais marginalizados, mais longe do alcance de seus direitos. Se o acesso a uma educação eficiente já é de certa forma negado a jovens e adultos que estão fora da vida criminosa, como ficam então aqueles que pagam pelos seus delitos na cadeia? (GOMES, 2008, p. 92).

O trabalho realizado com os(as) detentos(as) busca evidenciar os processos históricos, visando incentivar o interesse pelo passado histórico numa perspectiva de tempo presente de forma crítica. O conhecimento histórico construído pelos(as) detentos(as), anterior à carceragem, permite inferir sobre sua consciência histórica a partir de noções de desigualdades, racismo, discriminação, preconceito, etc.

No geral, os(as) alunos(as) têm opiniões e posições bastante elaboradas a respeito do racismo, sobre questões de gênero, de temas como a menoridade penal, homofobia, sistema de cotas, salários, rendas. Nesse sentido, o ensino da História serve como uma ferramenta necessária à conscientização da condição social do ser humano, seus limites e possibilidades de atuação e intervenção na realidade social.

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, Decreto Nº 41.649, de 28 de maio de 2002. Cria e denomina Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2002. Disponível em: <[http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=805&hTexto=&Hid\\_IDNorma=805](http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=805&hTexto=&Hid_IDNorma=805)>. Acesso em: 10 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.702, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8072.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8072.htm)>. Acesso em: 09 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm)>. Acesso em: 09 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS / IPEA. **Reincidência**

**Criminal no Brasil**: Relatório de Pesquisa. RJ, 2015. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611\\_relatorio\\_reincidencia\\_criminal.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação / Parecer

CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Departamento Penitenciário Nacional / INFOOPEN.

**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, 2014. Disponível em:

<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Ariovaldo S. et. al. A História da Prisão Civil por Dívida. **UNOPAR Cent., Ciên.**

**Jurid. Empres.**, Londrina, v. 2, n. I, p. 49-62, mar. 2001. Disponível em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/juridicas/article/viewFile/1579/1513>>. Acesso em: 14 set. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectivas, 2010.

GOMES, Priscila Ribeiro. **O Currículo numa Escola prisional Feminina**: os impasses do cotidiano. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HASSEN, Maria N. A. **O Trabalho e os dias**: ensaio antropológico sobre trabalho, crime e prisão. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1999.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45 set./dez, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MAIA, Clarissa Nunes. **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 1 v.; 2 v.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal**. 6. ed. São Paulo: RT, 2010.

NORONHA, E. Magalhães. **Direito Penal**: introdução e parte geral. 38. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2004. 1 v.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. 2. ed. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: ICC: Revan, 2004.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de Lei em Sentido Jurídico. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/55/162>>. Acesso em: 20 out. 2016.

APÊNDICE A – Entrevista realizada com 50 (cinquenta) alunos(as) da escola Julieta Balestro no ano de 2016 que embasaram a dissertação de mestrado:

Nome do aluno(a): <b>(não obrigatório)</b>	Número de filhos:		
Está condenado(a)?	Quantos anos de pena?		
Qual(s) artigo(s)?			
Casado(a)?	Solteiro(a)?	União estável?	
Você se considera: ( <input type="checkbox"/> ) branco(a) ( <input type="checkbox"/> ) preto(a) ( <input type="checkbox"/> ) pardo(a) ( <input type="checkbox"/> ) indío(a)			
Usa drogas lícitas? ( <input type="checkbox"/> ) Sim Quais: ( <input type="checkbox"/> ) cigarro ( <input type="checkbox"/> ) álcool ( <input type="checkbox"/> ) outras ( <input type="checkbox"/> )			
Não			
Usa drogas ilícitas? ( <input type="checkbox"/> ) Sim	( <input type="checkbox"/> ) Não		
Tem profissão?	Qual?		
Usa antidepressivos?	Desde quando?		

Dos temas que estudamos nas aulas de História, qual ou quais gostou mais?

Por quê?

Gosta de estudar História?

Por quê?

Qual a importância de estudar História?

A História possibilita você se sentir mais cidadão na sociedade?

Você se sente agente no processo histórico? Por quê?

1- Histórias de vida:

\* E.S.S.: parda, tem 37 anos e quatro filhos; teve o primeiro com 19 anos, é solteira e bissexual. Foi criada por avós de criação, que faleceram quando ela tinha sete anos e passou a ser cuidada por vizinhos, ela e suas seis irmãs.

Quando tinha 23 dias de nascida, seus pais foram levados por estranhos e foi deixado bilhete para cuidarem bem das crianças, que foram espalhadas e ela nunca mais teve contato com nenhuma das irmãs ou soube o que aconteceu com seus pais.

Viveu na rua, foi estuprada e presa pela primeira vez com 26 anos de idade por tráfico; era prostituta. Condenada há mais de 11 anos, ficou dois anos em regime fechado e saiu em progressão de pena. Foi presa pela 2<sup>a</sup> vez em 2010 por foragir e saiu novamente em 2012. No mesmo ano, foi presa pela 3<sup>a</sup> vez com 1kg de crack na rua. É portadora de vírus HIV desde 2005.

Teve quatro filhos de pais diferentes. Perdeu três para a justiça, dois foram adotados na cidade de Rio Grande, e ela não sabe mais nada deles. Com uma das crianças ela tem contato por estar em guarda provisória em Porto Alegre e o bebê de três anos mora em Santa Maria e está sob a guarda provisória de sua mãe de santo.

Sua expectativa ao sair do sistema prisional é trabalhar para criar a filha caçula longe do crime.

Previsão sair do sistema prisional: final de 2016.

\*A.T.: parda, tem 25 anos, é solteira e tem dois filhos de sete e 12 anos. Um dos filhos está num abrigo e o outro está com a família paterna. O pai era eletricista e a mãe doméstica, e ela fora criada por eles com mais 11 irmãos.

Foi presa a primeira vez aos 21 anos por roubo de loja e continuou com esse delito por várias vezes, inclusive com assalto. Teve sua condenação unificada há 13 anos, porém, devido às suas constantes brigas com agentes penitenciários e outras presas, ganha castigo e sua pena aumenta. É HIV positiva e usa drogas desde os 13 anos. Nunca teve experiência bissexual.

A vida de presidiária, segundo ela, é muito difícil, por isso pretende trabalhar como manicure, faxineira ou outra atividade para criar seus filhos. Gosta de ir à escola para aprender, distrair-se, para ganhar remissão e porque se sente bem tratada pelos professores(as).

Previsão sair do sistema prisional: final de 2017.

\* M.R.R.: branca, tem 50 anos e é chamada pelo apelido carinhoso de “vó” pelas detentas. É separada e tem seis filhos, sendo que uma de suas filhas está presa também, ambas por tráfico. Sua mãe morreu em seu parto e foi criada pelo pai, que se casou novamente. Ela sofria de maus-tratos do pai e da madrasta e fugiu de casa com 11 anos, morando um tempo na rua e acabando por sendo acolhida por um casal que não tinha filhos. Com 13 anos engravidou de um namorado de 38 anos e, como não pôde mais continuar na casa que lhe acolheu, voltou à casa do pai. Quando seu filho estava com oito meses, parou um carro na frente de casa que os levou ao fórum. Analfabeta, mandaram que assinasse vários papéis sem explicarem do que se tratava. Sentiu-se coagida e com medo obedeceu. Estava assinando a entrega da guarda de seu filho para a família do pai da criança, que foi retirada dos seus braços naquele mesmo momento.

Foi presa a primeira vez com 48 anos junto com sua filha de 22 por tráfico de drogas e o outro filho está internado para desintoxicação de drogas. Três filhos são casados e outro, de 14 anos, tem com problemas mentais e mora com um tio. Foi condenada a oito anos. É diabética.

Veio para escola Julieta Balestro quase analfabeta, já está na Totalidade 4. Diz que a escola é importante para aprender e se arrepende de não ter estudado antes. Quando sair, quer abrir um negócio de alimentação, pois gosta de cozinhar.

Previsão sair do sistema prisional: final de 2017.

\* M.C.P.: negra, 48 anos, casada, tem seis filhos e 9 netos. Foi criada pelo pai militar e mãe dona de casa. Tem ensino médio completo e curso técnico em contabilidade. Foi presa a primeira vez em 2004 por estelionato e em 2013 por tráfico de drogas. Foi condenada a mais de seis anos. Tem três filhos presos, sendo dois homens e uma mulher. Tem uma irmã foragida, duas irmãs presas e cinco sobrinhos presos, todos por crimes diversos, tais como tráfico, assalto, estelionato. Foi presa com drogas escondidas no carrinho do seu neto bebê que cuidava.

Não usa drogas, não tem envolvimento bissexual, é diabética e portadora de hepatite C. Seu marido atual tem problemas de alcoolismo, mas não envolvimento com seus crimes. Gosta de vir na escola porque gosta de se comunicar, aprender coisas novas e gosta do ambiente escolar e da remissão.

Previsão sair do sistema prisional: final de 2018.

\* S.S.T.: negra, 48 anos, está presa desde 2008 por tráfico de drogas. Viúva há nove anos, tem quatro filhos, dois presos por homicídio e são usuários de crack. Vem de uma família envolvida no crime: sua mãe esteve presa por tráfico, seus irmãos presos por homicídio, assalto e tráfico de drogas, e dois irmãos foram assassinados. É portadora de HIV há 18 anos por ter sido vítima de estupro. É cozinheira, mas não consegue emprego por ser soropositiva e diz se sentir discriminada. Também tem sífilis e foi usuária de drogas. Era analfabeta quando começou a frequentar a escola. Nesse ano, concluiu o ensino fundamental. Para ela, a escola é muito

boa, pois se sente humana, tem atenção dos professores, ganha aprendizado e conhecimento, além da convivência na escola, que acha importante.

Sua meta é ir para a rua para cuidar e tentar recuperar os filhos das drogas e tentar trabalhar como diarista.

Previsão sair do sistema prisional: final de 2016.

\* R.S.S.: parda, tem 35 anos e foi criada pelo pai, que realizava serviços gerais e pela mãe, doméstica. Tem dois filhos com pais diferentes e estudou até a 6ª série em liberdade. Foi presa com 30 anos por tráfico de drogas e porte de armas, sendo condenada há 23 anos. Sua família é toda envolvida com tráfico: mãe, irmãs, irmãos, cunhados, sendo que todos já foram ou estão presos.

Tem dois filhos que são cuidados pelo ex-companheiro, que está na condicional. Usava todo o tipo de drogas e parou de usar pelos filhos. Não é portadora de HIV. Deixou seu companheiro ao ter envolvimento com outras mulheres dentro do espaço prisional. É uma das alunas mais interessadas, tendo concluído o ensino médio no Julieta Balestro e segundo ela “a escola é tudo, é fundamental para que possamos ter uma visão do mundo”. Quer fazer cursos técnicos quando estiver em liberdade e uma faculdade para poder criar os filhos. Possui uma das maiores condenações dentro do Presídio Regional de Santa Maria. Trabalhava na costura e, atualmente, está na cozinha geral.

\*T.B.S.: branca, tem 33 anos, filha de mãe e pai agricultores. Tem dois filhos, estudou até a 5ª série. Foi presa por homicídio premeditado e condenada a 17 anos de prisão. Nunca usou drogas e não possui doenças. Na prisão, envolveu-se com outras mulheres sexualmente. Tinha como profissão o artesanato e, atualmente, trabalha na costura e na cozinha dos agentes penitenciários.

Arrepende-se de não ter estudado, por isso, ela se esforça para terminar o ensino fundamental e médio, pois quer continuar estudando quando ganhar a liberdade para retomar sua vida e reconquistar seus filhos, que tem 3 e 16 anos respectivamente.

\*E.S.R.: tem 35 anos, 13 filhos e cinco netos. Presa por assalto, é viciada em crack e mora num casebre na beira do Arroio Cadena quando está em liberdade. Está aguardando sentença judiciária. Foi estuprada pelo primo aos 10 anos de idade, que a amarrou na cama. Quando contou para a mãe, esta não acreditou mesmo havendo sangue na cama e a espancou. Engravidou com 11 anos (essa filha de 24 anos hoje faz faculdade). A mãe a colocou num internato e depois retirou para colocá-la numa casa de prostituição. Era abusada sexualmente pelo padrasto e sempre que contava para mãe era espancada. Ambos eram alcóolatras. Um dos seus filhos foi morto por um dos seus diversos companheiros.

É analfabeta, tem dificuldade de aprendizagem, esquece tudo de um dia para outro, por isso, sente-se desmotivada para ser assídua nas aulas, mas gosta do ambiente, dos(as) professores(as) e de como é tratada na escola.

2- Imagens:



Alunas em confraternização com diretora Onira e professoras e vice-diretora Janete.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO  
PROFISSIONAL DE HISTÓRIA**

**CARTILHA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES A PARTIR DE TEMAS  
GERADORES: UMA PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA**

Janete Teresinha Schirmer

Santa Maria, RS  
2017

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	3
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	3
2.1	APRESENTAÇÃO	3
<b>3</b>	<b>OBJETIVO</b>	4
<b>4</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	5
<b>5</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	5
<b>6</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>	5
<b>7</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>	6
<b>8</b>	<b>FORMALIZAÇÃO</b>	6
<b>9</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	6
9.1	PROPOSTA DE ATIVIDADE 1: O COTIDIANO DAS MULHERES POBRES	7
9.2	PROPOSTA DE ATIVIDADE 2: A CENTRALIDADE DO PAPEL DAS MULHERES NEGRAS NA LUTA CONTRA À OPRESSÃO	9
9.3	PROPOSTA DE ATIVIDADE 3: DIREITOS HUMANOS, ARTIGO 18º: TODA A PESSOA TEM DIREITO À LIBERDADE DE PENSAMENTO, DE CONSCIÊNCIA E DE RELIGIÃO	11
9.4	PROPOSTA DE ATIVIDADE 4: AUTOIMAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	14
9.5	PROPOSTA DE ATIVIDADE 5: O LUGAR DA MULHER É ONDE ELA QUISER	17
9.6	PROPOSTA DE ATIVIDADE 6: POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	22
	<b>REFERÊNCIAS</b>	24
	<b>REFERÊNCIAS DE APOIO</b>	58

Aos apenados em redenção, que também fazem sua revolução, dando asas à imaginação e valorizando seu conhecimento.

# O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE TEMAS GERADORES: UMA PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

## 1 INTRODUÇÃO

Esta cartilha trata do Ensino na Área de Humanas, componente curricular História, e é pensada a partir das histórias de vida de apenados do gênero masculino e feminino em remissão e das possibilidades de materiais, como os livros *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus e *Mulheres*, de Carol Rossetti, e demais produções textuais e visuais, que permitem aos(as) educandos(as) identificar vivências próprias e de seus pares. A cartilha tem por propósito trabalhar de forma diferenciada temas geradores que, na percepção freireana, são extraídos da prática de vida dos(as) educandos(as) com base no estudo da realidade (fala do(a) educando(a)) e na organização de dados (fala do(a) professor(a)) a partir de intervenções no espaço educativo. A criação da cartilha é instigada pela técnica da elaboração, aplicação e análise de questionários, assim como de entrevistas durante a escrita da dissertação *Ensino de História para Apenados(as) em Santa Maria*. Desse modo, a cartilha foi elaborada a partir da compilação de atividades estruturadas como planos de aula para melhor compreensão do público-alvo que abrange estagiários(as), professores(as) das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza), sobretudo aqueles(as) das áreas de Humanas e de Linguagens e demais profissionais da educação.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 APRESENTAÇÃO

Cursei Licenciatura Plena em História pela UFSM no período de 1989 a 1993 e, logo após, comecei minhas atividades profissionais em escolas de ensino médio e fundamental e também de EJA. Tive, ainda, maravilhosa experiência em escola do campo e no PIBID História. No ano de 2015, fui convidada para trabalhar na escola prisional Julieta Balestro para atuar como vice-diretora e professora na área das Humanas, na modalidade EJA, para ensino fundamental e médio.

Trabalhar em escola prisional é uma satisfação, pois os(as) professores(as) são reconhecidos(as) e valorizados(as) pelos alunos(as) e, mesmo diante da desvalorização da

classe e das dificuldades para atender as regras de segurança impostas pela cadeia, sinto-me valorizada e invisto no trabalho para realizar as atividades planejadas e propostas. O objetivo principal da educação no cárcere é a ressocialização, e existe a preocupação de que, ao mesmo tempo em que se potencializem seus conhecimentos, intensifique-se a formação de valores éticos, de um pensamento crítico e de um preparo para reintegração na sociedade.

No Presídio Regional de Santa Maria (PESM) e na Prisão Estadual de Santa Maria (PRSM), enfrentam-se muitas dificuldades, tais como: visitas durante a semana e no horário da escola, o(a) aluno(a) ter que optar entre suas horas diárias de sol ou ir para a escola, descaso e má vontade de agentes penitenciários em liberar os(as) presos(as) no horário escolar, fazendo com que seja difícil para professores(as) cumprirem as atividades planejadas, além do espaço físico e materiais limitados.

O(As) alunos(as) privados(as) de liberdade procuram a escola por vários motivos: pela remição, para ter contato com pessoas que os tratem com dignidade, pela chance de adquirir mais conhecimento e porque querem concluir seus estudos. Esses(as) alunos(as) não são obrigados(as) a frequentar a escola, porém, grande número deseja fazer parte do universo escolar.

Visto que, na escola prisional, há poucos recursos didáticos e midiáticos, como acesso à internet, o produto do Profhistória, sugerido pela pesquisadora, foi uma cartilha na qual se trabalham várias questões de cunho social.

### **3 OBJETIVO**

A ideia para este trabalho surgiu na ação pedagógica com apenados(as) e na escrita da dissertação *O Ensino de História para Apenados(as) em Santa Maria*, para o Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional – Mestrado Profissional em Ensino de História, *Campus* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo desta cartilha é propor a professores(as), sobretudo de História, um trabalho diferenciado, que parte das demandas dos(as) educandos(as) e concatena os conteúdos curriculares à realidade vivenciada por eles, para que, desde então, até à reinserção na sociedade, eles(as) sejam protagonistas de suas próprias histórias. A execução é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa.

## 4 JUSTIFICATIVA

A importância desta proposta reside na necessidade de se coadunar a ação didático-pedagógica às vivências e saberes dos(as) educandos(as) para que a prática educativa seja ressignificada, assim como as experiências dos(as) educandos(as). Os conteúdos curriculares são trabalhados, mas de forma crítica e significativa, e tanto educador(a) quanto educandos(as) são agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem. Esta cartilha pode ser utilizada por educadores(as) das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza), adaptada a cada componente curricular e à realidade e às necessidades de cada público-alvo e ambiente escolar/educativo em que é adotada.

## 5 CONTEXTUALIZAÇÃO

A temática é importante uma vez que é relativamente nova em sala de aula e demais espaços educativos. A partir da análise dos questionários, é possível perceber que os(as) apenados(as) em remissão demonstram maior interesse naqueles temas que se relacionam às suas realidades, sobretudo no que se refere à violência contra as mulheres e à discriminação social. Desse modo, o(a) educador(a) parte do contexto dos educandos(as) e trabalha conteúdos curriculares de forma crítica e reflexiva, despertando a consciência social e a consciência de classe. A partir disso, como protagonistas, os(as) educandos(as), quando reinseridos(as) na sociedade, podem continuar seus estudos e adentrar no mundo do trabalho como cidadãos(as) de direitos e deveres, situação-problema que motiva este trabalho.

## 6 BASE TEÓRICA

A base desta proposta se assenta na práxis dialógica que se opõe ao verticalismo pedagógico da educação bancária<sup>3</sup>, reinante nos sistemas de ensino. A ação educativa que parte dos temas geradores se dá a partir da compreensão de que a transversalidade<sup>4</sup> é uma proposta que aproxima os conhecimentos estruturados e as necessidades dos(as) educandos(as).

---

<sup>3</sup> “Educação Bancária é a expressão cunhada pelo educador Paulo Freire para expressar o procedimento pedagógico em que o professor dá a última palavra, devendo os alunos aceitar passivamente o que é verbalizado. Nessa forma de educação o único que “pensa” é o professor, cabendo aos alunos apenas receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que possui. A educação bancária é domesticadora, pois busca controlar a vida e o pensamento dos alunos, proibindo-os de exercer seu poder criativo e transformador”. (ANTUNES, 2008. p. 107-108).

<sup>4</sup> Sobre a transversalidade e o ensino de História, Neto afirma que a articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade

## 7 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo deste trabalho abrange estagiários(as), professores(as) e demais profissionais da educação que objetivam inovar a ação educativa, tornando-a mais interessante, envolvente e crítica para os(as) agentes do processo educativo.

## 8 FORMALIZAÇÃO

A partir da aprovação do projeto, este material passa a ser utilizado na prática pedagógica do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) Julieta Villamil Balestro, nas dependências do PRSM e da PESM.

Para a realização das oficinas e intervenções, são necessários, além de livros e revistas e demais matérias de suporte, materiais comuns à prática educativa, tais como papel, cartolina, papelão, caneta, canetão, lápis, borracha, tinta, cola, régua, etc. Os(as) envolvidos(as) nas intervenções são os educandos(as), professor(a) e parceiros(as) para o fornecimento de material como o papelão, que pode ser originário das caixas de embalagem de supermercados e lojas.

## 9 AVALIAÇÃO

Após cada intervenção, o(a) professor(a) realiza a avaliação com os(as) educandos(as) dos resultados obtidos durante a prática educativa. As ações são registradas e documentadas e compartilhadas para incentivar outras iniciativas de cunho similar.

Espera-se que essas ações qualifiquem a prática educativa e que os(as) educandos(as) sejam protagonistas do processo. Os impactos das ações são mensurados a partir dos depoimentos dos(as) participantes das intervenções, os quais são colhidos, catalogados e arquivados para o acesso dos participantes e demais interessados na proposta.

### 9.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE 1: O COTIDIANO DAS MULHERES POBRES

a) Leitura e discussão de um trecho do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, após breve apreciação biográfica sobre a autora (Sugestão: Disponível em:

---

de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos. (NETO, 2008).

<<http://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras>>. Acesso em: 29 dez. 2016).

Figura 1 – Trecho de Quarto de Despejo

**15 DE JULHO DE 1955** Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei a tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluíu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorar e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslissava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!

**16 DE JULHO** Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Fonte: JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.  
 b) Após a leitura e discussão do trecho, solicita-se que os(as) educandos(as) reescrevam o excerto de forma que o dia de aniversário de Vera Eunice aconteça na atualidade. Quais seriam as possibilidades de Carolina vencer as dificuldades?

**1) Tema:** História do Brasil.

**2) Conteúdo:** Exclusão Social das Mulheres; Políticas Públicas de Redistribuição de Renda.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Debater a questão social uma constante no Brasil e conhecer as Políticas Públicas<sup>5</sup> de redistribuição de renda no Brasil Contemporâneo, como o Programa Bolsa Família<sup>6</sup>.

**5) Objetivos Específicos:**

- Aprofundar o conceito de política pública.
- Incentivar o interesse pela leitura e pela escrita, assim como a criatividade.
- Perceber as permanências da questão social no Brasil e também as mudanças no cenário social.
- Conhecer parte da biografia da escritora Carolina Maria de Jesus.
- Formar um grupo de leitores dentro da Instituição.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias do texto.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta e o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade vivenciada na atualidade.
- A expressão oral e escrita.
- A problematização do conceito de política pública.

**9) Referências:**

JESUS, C. M. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.

9.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE 2: A CENTRALIDADE DO PAPEL DAS MULHERES NEGRAS NA LUTA CONTRA À OPRESSÃO

a) Leitura e discussão de um trecho do livro *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis, (p. 225), após breve apreciação biográfica sobre a autora (Sugestão: Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/05/21/angela-davis-mulher-negra-empoderada-e-simbolo-da-militancia-contra-o-racismo/>>). Acesso em: 28 dez. 2016).

---

<sup>5</sup> Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum. (RODRIGUES, 2013).

<sup>6</sup> O Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. Disponível em: <<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>>. Acesso em: 3 de jan. 2017.

Figura 2 – Trecho de Mulheres, raça e classe

Os incontáveis afazeres que, juntos, são conhecidos como “tarefas domésticas” – cozinhar, lavar a louça, lavar a roupa, arrumar a cama, varrer o chão, ir às compras etc. –, ao que tudo indica, consomem, em média, de 3 mil a 4 mil horas do ano de uma dona de casa<sup>1</sup>. Por mais impressionante que essa estatística seja, ela não é sequer uma estimativa da atenção constante e impossível de ser quantificada que as mães precisam dar às suas crianças. Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis: “Ninguém as percebe, exceto quando não são feitas – notamos a cama desfeita, não o chão esfregado e lustrado”<sup>2</sup>. Invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas.

A nova consciência associada ao movimento de mulheres contemporâneo encorajou um número crescente de mulheres a reivindicar que seus companheiros ofereçam algum auxílio nesse trabalho penoso. Muitos homens já começaram a colaborar com suas parceiras em casa, alguns deles até devotando o mesmo tempo que elas aos afazeres domésticos. Mas quantos desses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são “trabalho de mulher”? Quantos deles não caracterizariam suas atividades de limpeza da casa como uma “ajuda” às suas companheiras?

Se fosse possível acabar com a ideia de que as tarefas domésticas são um trabalho da mulher e, ao mesmo tempo, redistribuí-las igualmente entre homens e mulheres, esta seria uma solução satisfatória? Liberadas de sua associação exclusiva com o sexo feminino, as tarefas domésticas deixariam de ser opressivas?

<sup>1</sup> Ann Oakley, *Woman's Work*, cit., p. 6.

<sup>2</sup> Barbara Ehrenreich e Deirdre English, “The Manufacture of Housework”, *Socialist Revolution*,

Fonte: DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de H. R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

b) Após a leitura e discussão do trecho, solicita-se que os(as) educandos(as) se posicionem

diante afirmações de Davis de forma argumentativa.

**1) Tema:** História da América: Estados Unidos.

**2) Conteúdo:** Luta pelos Direitos Civis das Mulheres; Combate ao Racismo, ao Machismo, ao Sexismo e à Misoginia.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Analisar a linha do movimento feminista que perpassa a luta contra o racismo, a exclusão capitalista e o sexismo, que determina o lugar e a função da mulher na sociedade, como esposa, mãe e do lar a partir da ótica de Angela Davis, filósofa e ativista estadunidense e como suas contribuições auxiliam no combate à opressão e exploração das mulheres.

**5) Objetivos Específicos:**

- Aprofundar o conhecimento sobre as pautas feministas: conceituar racismo<sup>7</sup>, machismo, sexismo e misoginia.
- Incentivar o interesse pelo debate, modalidade essencialmente argumentativa.
- Proporcionar, aos(as) educandos(as), um momento diferenciado de leitura.
- Conhecer parte da biografia da ativista Angela Davis.
- Incentivar a luta contra o machismo e a exclusão capitalista.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias do texto.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta e o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade vivenciada na atualidade; percepção das rupturas e permanências.
- A expressão oral.
- A problematização das pautas feministas.

**9) Referências:**

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de H. R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

**9.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE 3: DIREITOS HUMANOS, ARTIGO 18º: TODA A PESSOA TEM DIREITO À LIBERDADE DE PENSAMENTO, DE CONSCIÊNCIA E DE RELIGIÃO**

a) Análise da ilustração *Lúcia* do livro *Mulheres*, de Carol Rossetti (s/p), após breve apreciação biográfica sobre a autora (Sugestão: Disponível em: <<http://www.esextante.com.br/autores/0carol-rossetti>>. Acesso em: 3 jan. 2017).

Figura 3 – Ilustração *Lúcia* do livro *Mulheres*, de Carol Rossetti

---

<sup>7</sup> De acordo com Nei Lopes, racismo é a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc. sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade (LOPES, 2004).



Fonte: ROSSETI, C. **Mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

- b) Após a análise da ilustração, é solicitado que os(as) educandos(as) debatam acerca de suas ancestralidades e da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* no currículo oficial da Rede de Ensino e dá outras providências.
- c) Propor aos(as) educandos(as) que escrevam um breve texto sobre suas crenças religiosas.

Figura 4 – Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003

➤ LEI 10.639/Janeiro-2003 – Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira

Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos  
LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a 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", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Fonte: Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/AlexandredaRosa1/leis-10639-03-e-1164508-retrospectiva/7>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

**1) Tema:** História do Brasil: História da Educação.

**2) Conteúdo:** Ações Afirmativas e Religiões de Matriz Africana.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Conhecer a pluralidade cultural brasileira, sobretudo no que concerne às crenças religiosas, pois a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade como afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>8</sup>

**5) Objetivos Específicos:**

- Conhecer as crenças religiosas dos(as) educandos(as).
- Compreender a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- Incentivar a identificação identitária e o respeito à diversidade.
- Incentivar a luta contra o preconceito e a exclusão social.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias da ilustração, papel almaço, sulfite.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta.
- A expressão oral e escrita.
- A compreensão das ações afirmativas.

**9) Referências:**

ROSSETI, C. **Mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

**Para Aprender Mais:**

**DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA:** Efeméride celebrada em todo território brasileiro a 20 de novembro, em lembrança da morte de Zumbi dos Palmares\*, ocorrida em 1695. Sua criação foi resultado do trabalho da militância negra, a partir da deflagração em 1971, no Rio Grande do Sul, pelo Grupo Palmares, sob a liderança do poeta Oliveira Silveira\*. A data foi estabelecida por assembleia nacional do Movimento Negro Unificado (MNU) realizada em Salvador (BA), em 4 de novembro de 1975 (LOPES, 2004, p. 235).

**9.4 PROPOSTA DE ATIVIDADE 4: AUTOIMAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

---

<sup>8</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta. Os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo (como religião e opinião política). Eles podem ser civis ou políticos, como o direito à vida, à igualdade perante a lei e à liberdade de expressão. Podem também ser econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação e coletivos, como o direito ao desenvolvimento. A garantia dos direitos humanos universais é feita por lei, na forma de tratados e de leis internacionais, por exemplo. (Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso em 04 de jan. 2017).

a) Análise da ilustração e texto *Alícia*, do livro *Mulheres*, de Carol Rossetti (s/p), após breve apreciação biográfica sobre a autora (Sugestão: Disponível em: <<http://www.esextante.com.br/autores/0carol-rossetti>>. Acesso em: 3 jan. 2017).

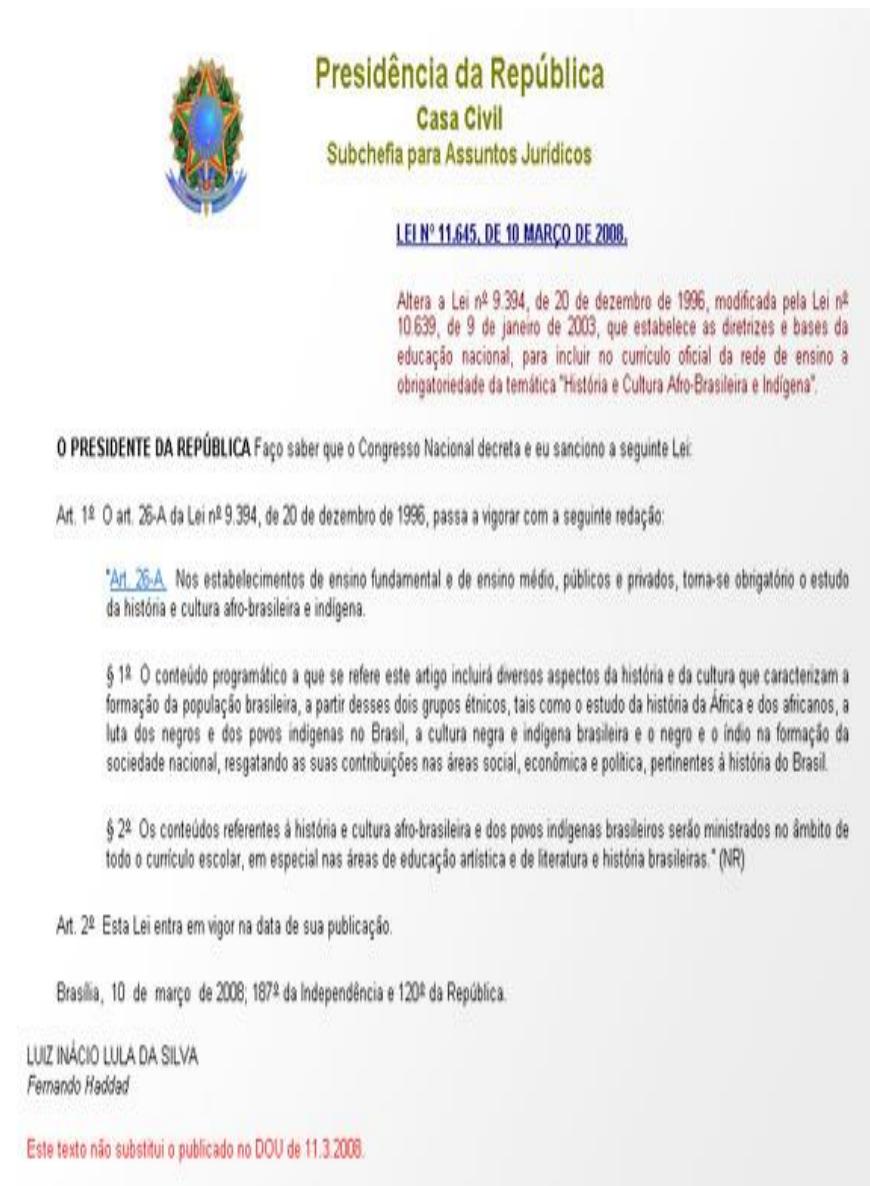
Figura 5 – Ilustração *Alícia*, do livro *Mulheres*, de Carol Rossetti



Fonte: ROSSETTI, C. *Mulheres*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

- b) Após a análise da ilustração, é solicitado que os(as) educandos(as) debatam acerca de suas ancestralidades e da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena na Educação Pública.
- c) Propor aos(as) educandos(as) que desenhem um autorretrato e que escrevam frases com palavras de ordem sobre o tema.

Figura 6 – Lei 11.645, de 10 de março de 2008



Fonte: 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)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

**1) Tema:** História do Brasil: Indígenas Brasileiros na Atualidade.

**2) Conteúdo:** Ancestralidades, Identidades e Ações Afirmativas.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Compreender a importância das políticas públicas que se somam a demais ações que visam à representatividade étnica e respeito às ancestralidades, às minorias<sup>9</sup>.

**5) Objetivos Específicos:**

- Trabalhar as distintas definições de minoria<sup>10</sup>.
- Compreender a Lei 11.645, de 10 de março de 2008.
- Incentivar a identificação identitária e o respeito à ancestralidade.
- Promover a luta contra o preconceito e a exclusão social.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias do texto, sulfite, lápis de cor e giz de cera Pintkor, com 12 cores de pele, da Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra), em parceria com a empresa Koralle<sup>11</sup>.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta e o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade vivenciada na atualidade; percepção das rupturas e permanências.
- A expressão oral e gráfica.
- A compreensão das ações afirmativas.

**9) Referências:**

ROSSETI, C. **Mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

**Para Aprender Mais:**

**O**Censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas (Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>>. Acesso em: 5 de jan. 2017).

<sup>9</sup> Nesta cartilha, minoria se refere a grupo em posição política não dominante na sociedade, não, necessariamente, em menor número.

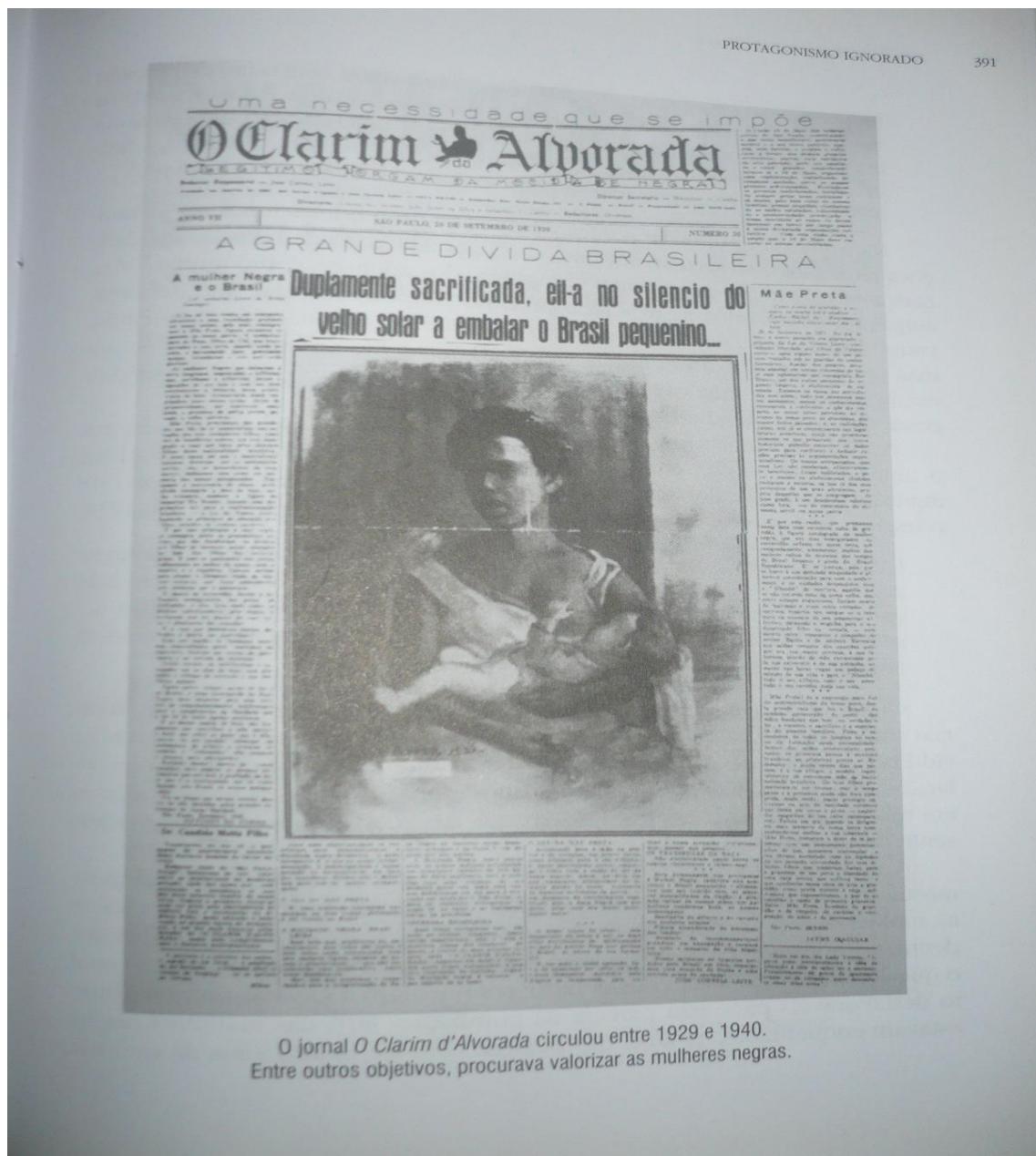
<sup>10</sup> Para isso, é sugerido o texto *Conceito de Minorias e Discriminação*, de Jamile Coelho Moreno.

<sup>11</sup>Este produto encontra-se disponível para compra em: <<http://www.koralle.com.br/produto/giz-de-cera-pintkor-12-cores-ton-de-pele-324954>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

## 9.5 PROPOSTA DE ATIVIDADE 5: O LUGAR DA MULHER É ONDE ELA QUISER

- a) Analisar as fotografias *A Grande Dívida Brasileira*, *Anita*, *Azelene Kaingáng* e *Alessandra Bassanesi*, do livro *Nova História das Mulheres*, de Carla Bassanei Pinski e Joana Maria Pedro (organizadoras) e a quebra de paradigmas em relação às representações sociais tradicionais sobre a mulher.

Figura 7 – A Grande Dívida Brasileira



Fonte: PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. [p. 391]

**- Sugestão:**

- Analisar a manchete e a litogravura, o que representam nesse período histórico.

Figura 8 – *Anita*



Fonte: PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. [p. 427]

**- Sugestão:**

- Analisar, na fotografia, a pose, os trajes de Anita, a citação.

Figura 9 – *Azelene Kaingáng*



Fonte: PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. [p. 417]

**- Sugestão:**

- Analisar, na fotografia, a postura, a indumentária de Azelene Kaingáng<sup>12</sup>.
- Perceber a representatividade da mulher indígena, haja vista a participação em evento de abrangência internacional<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Os Kaingang estão entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil. Falam uma língua pertencente à família linguística Jê. Junto com os Xokleng, integram o ramo Jê Meridionais. Sua cultura desenvolveu-se à sombra dos pinheirais, ocupando a região sudeste/sul do atual território brasileiro. Há, pelo menos, dois séculos, sua extensão territorial compreende a zona entre o Rio Tietê (SP) e o Rio Ijuí (norte do RS). No século XIX, seus domínios se estendiam, para oeste, até San Pedro, na província argentina de Misiones. Atualmente, os Kaingang ocupam pouco mais de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 34 mil pessoas. Sozinhos, os Kaingang correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos no Brasil (Disponível em: <[http://www.portalkaingang.org/index\\_povo\\_1default.htm](http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm)>. Acesso em 03 de jan. 2017).

<sup>13</sup> A quinta Cúpula das Américas ocorre em Trinidad e Tobago, reúne 34 líderes de países americanos e tem como temas oficiais a prosperidade humana, a segurança energética e a sustentabilidade ambiental. A Cúpula é criada em 1994, por iniciativa do então presidente americano, Bill Clinton. O objetivo inicial era integrar toda a região

Figura 10 – Alessandra Bassanesi



Fonte: PINSKI, C. B.; PEDRO, J.M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. [p. 431]

**- Sugestão:**

Compreender que a ruptura com o sexismo está embasada na politização e qualificação técnica e profissional das mulheres na luta por direitos iguais.

- b) Após as análises das fotografias, é sugerido aos(as) educandos(as) que elaborem desenhos, colagens, com mulheres em posição de igualdade de gênero<sup>14</sup> e palavras de ordem.
- c) Organizar um varal para a exposição dos trabalhos.

em um único sistema de comércio, a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas). A última edição, a sétima, aconteceu em 2015, na Cidade do Panamá, Panamá. (Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090417\\_entendacupulaamericasfp.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090417_entendacupulaamericasfp.shtml)>. Acesso em 03 de jan. 2017).

<sup>14</sup> Nesse momento, pode ser debatido o conceito de igualdade de gênero, como equivalência social entre homens e mulheres. Segundo Miguel, da mesma maneira que os fenômenos biológicos não determinam a posição social de homens e mulheres, a igualdade entre os sexos não exige que as mulheres adotem o padrão de comportamento que é hoje visto como masculino – agressividade sexual, *éthos* competitivo, racionalidade fria, desprezo aos afetos. A recusa desse caminho pode, porém, tanto levar à busca por padrões novos, não marcados pelas relações de dominação, ou mesmo à dissolução da ideia de padrão, numa aposta radical nas singularidades individuais, quanto à afirmação da positividade do “feminino” visto como um conteúdo a ser resgatado de suas manifestações hoje maculadas pela desigualdade de gênero (MIGUEL; BIROLI, 2014).

**1) Tema:** História do Brasil.

**2) Conteúdo:** Legado da Escravidão para Mulheres Negras, Luta Política das Mulheres, Organizações Indígenas.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Analisar de que formas as mulheres lutam para alcançarem a igualdade de gênero<sup>15</sup>.

**5) Objetivos Específicos:**

- Trabalhar a diversidade étnica a pluralidade cultural dentro do Feminismo, com o envolvimento de diferentes movimentos sociais<sup>16</sup>, como o indígena.
- Compreender a necessidade de políticas públicas para a educação e qualificação técnica das mulheres.
- Incentivar a identificação identitária e o respeito à ancestralidade.
- Promover o respeito à pluralidade cultural como afirmação da diversidade.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias das imagens, sulfite, lápis de cor e giz de cera Pintkor, cartolina, revistas, tesoura, cola.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta e o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade vivenciada na atualidade.
- A expressão oral e gráfica.
- A compreensão da diversidade presente nos movimentos sociais.

**9) Referências:**

PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

**Para Aprender Mais:**

**A**o contrário do que é senso comum, o 8 de março – Dia Internacional das Mulheres – não surgiu a partir de um incêndio nos Estados Unidos (O incêndio da *Triangle Shirtwaist* é, muitas vezes, associado à instituição do Dia Internacional da Mulher), mas é resultado de diversas mobilizações no começo do século passado. De acordo com Alexandra Kolontai o Dia das Mulheres ou Dia das Mulheres Trabalhadoras é um dia de solidariedade internacional, e um dia para rever a força e organização das mulheres proletárias. Mas não é um dia especial somente para as mulheres. O 8 de março é um dia histórico e memorável para os trabalhadores e para os camponeses, para todos os trabalhadores russos e para os trabalhadores de todo o mundo. Em 1917, neste dia, a grande revolução de fevereiro

<sup>15</sup> De acordo com Oliveira, o conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Verifica-se que a hierarquia é apenas presumida e decorre da primazia masculina no passado remoto transmitida culturalmente com os resquícios de patriarcalismo (OLIVEIRA, s/p, 2010).

<sup>16</sup> Movimento social é uma organização dentro da sociedade civil, com caráter combativo diante da exclusão social de diferentes grupos, sobretudo minorias, como as mulheres, os negros, os indígenas.

eclodiu. Foram as mulheres trabalhadoras de Petersburgo que iniciaram essa revolução; foram elas as pioneiras a decidir levantar a bandeira de oposição ao tsar e seus aliados. E, por isso, o dia das mulheres trabalhadoras é, para nós, uma dupla comemoração (Texto publicado em Moscou em 1920. In: ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2010, p. 191).

#### 9.6 PROPOSTA DE ATIVIDADE 6: POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

- a) Leitura e discussão de um trecho do livro *Feminismo e Política*, de Flávia Biroli e Luís Felipe Miguel.

##### VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A dualidade convencional entre vida pública e vida doméstica contribui para impedir a tematização da violência doméstica e do estupro no casamento. A primeira foi, durante muito tempo, tida como um problema particular e, em forte medida, naturalizada como parte constitutiva da relação esperada entre homens e mulheres. O estupro no casamento, por sua vez, até recentemente foi visto como impossibilidade lógica, uma vez que o direito ao corpo da mulher era entendido como algo que é transferido para o marido no momento do casamento. Um dos efeitos desse “pertencimento”, que é, simultaneamente, uma localização (na esfera doméstica) e uma subordinação (ao marido ou, antes dele, ao pai), é que em sociedades nas quais prevalecem práticas sexistas e misóginas, a mulher é alvo de violência tanto na esfera doméstica quanto fora dela, quando esses laços “protetores” não são reconhecidos. O risco existe em graus variados, dependendo da região do globo, do país e mesmo da localização (territorial e social) dentro de países determinados. Ainda assim, a ameaça difusa que a violência sexual representa para as mulheres pode ser pensada como um dos aspectos que as definem como um grupo social distinto dos homens.

As lutas feministas produziram avanços na legislação relativa à violência doméstica e ao estupro em diversas partes do mundo, mas permanece alto o número de estupros e de assassinatos de mulheres por homens com quem elas tiveram relações afetivas. No Brasil, a atuação do movimento feminista teve como um dos principais resultados a aprovação da Lei n. 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha<sup>17</sup>, em 2006, que tipifica a violência doméstica contra a mulher. Elas remetem à construção institucional das normas e das políticas, mas também à tolerância a formas cotidianas da dominação masculina, que podem ser situadas no âmbito dos costumes (MIGUEL, L. F.; BIROLI, F., 2014, p. 42-43).

---

<sup>17</sup> Texto na íntegra disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2017.

b) Após a leitura e discussão do texto, é sugerido aos(as) educandos(as) que escrevam textos livres – dissertações, músicas, poemas sobre a superação de mulheres vítimas de violência.

c) Incentivar os(as) educandos a apresentarem sua produção para o grupo.

**1) Tema:** História do Brasil.

**2) Conteúdo:** Luta Política das Mulheres, Violência Contra a Mulher e Legislação Específica.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Reiterar a importância da existência de uma legislação operante que coíba a violência contra as mulheres.

**5) Objetivos Específicos:**

- Trabalhar a institucionalização da violência contra a mulher, como o estupro dentro do casamento.
- Compreender a legislação específica.
- Incentivar o protagonismo e autonomia dos(as) educandos(as) a partir da apresentação das produções para o grupo.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, cópias dos textos, sulfite, papel almanaque, canetas, lápis, borracha.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta.
- A expressão oral e escrita.
- A compreensão de que a violência contra a mulher se manifesta de diferentes formas, por muito tempo aceitas pela sociedade.

**9) Referências:**

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política:** uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

#### 9.7 PROPOSTA DE ATIVIDADE 7: OFICINA CARTONEIRA

a) Propor aos(as) educandos(as) a realização de uma Oficina Cartoneira, em que serão confeccionados livros com as produções realizadas pelos(as) educandos(as) durante o período letivo.

b) Facultar aos(as) educandos(as) inserir ou não outras produções acerca de suas histórias de vida.

c) Após a Oficina organizar o Lançamento dos Livros na Instituição.

A oficina cartoneira é constituída, basicamente, de três momentos:

1. Escolhe-se o tema.
2. São selecionadas as produções, que podem ser as originais ou reproduções.
3. São escolhidos os materiais a serem utilizados na confecção dos livros.

**1) Tema:** Oficina Cartoneira.

**2) Conteúdo:** História, Histórias de Vida.

**3) Tempo:** 2h/aula.

**4) Objetivo Geral:**

Promover a culminância da sequência das atividades propostas.

**5) Objetivos Específicos:**

- Valorizar a produção individual e coletiva dos(as) educandos(as).
- Desenvolver a criatividades dos(as) educandos(as).
- Incentivar o protagonismo e autonomia dos(as) educandos(as) com a compilação e divulgação das produções.

**6) Metodologia:** Expositivo-dialógica.

**7) Recursos Didáticos:** Quadro, giz, sulfite, papel alçaço, papelão, canetas, canetinhas, lápis, lápis de cor, borracha, tinta, pincel, cola, fita adesiva, fita dupla face, tesoura.

**8) Avaliação:**

- O envolvimento com a atividade proposta.
- A expressão oral, escrita e gráfica.
- A compreensão de que a mudança ocorre no individual e no coletivo.

**9) Referências:**

CASSANY, D. **Oficina de textos:** compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões. Tradução CAMPOS, V. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, A. I. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres.** Tradução de A. Ceregati et al. São Paulo: Expressão Popular: SOF – Sempreviva Organização Feminina, 2010.

ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores(as).** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASSANY, D. **Oficina de textos:** compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões. Tradução de V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de H. R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORENO, J. C. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS – Direito**, ano X, n. 17, jul./dez. 2009.

NETO, J. A. F. A Transversalidade e a Renovação no Ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, G. F. **Violência de gênero e a lei Maria da Penha**. Conteúdo Jurídico, Brasília, DF: 6 out. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29209>>. Acesso em: 05 de jan. 2017.

PINSKI, C. B.; PEDRO, J.M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2013.

ROSSETI, C. **Mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

## REFERÊNCIAS DE APOIO

ANUNCIADA, Patricia. Angela Davis: mulher negra empoderadas e símbolo da militância contra o racismo. *Blogueiras Negras*, 2015. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/05/21/angela-davis-mulher-negra-empoderada-e-simbolo-da-militancia-contra-o-racismo/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em 04 de jan. 2017.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena”. **Diário Oficial**

**da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. SAS/DAB Coordenação-Geral de Alimentação e Nutrição. Disponível em:  
<<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

EDITORAS Sextante. Disponível em: <<http://www.esextante.com.br/autores/0carol-rossetti>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

KORALLE. Disponível em: <<http://www.koralle.com.br/produto/giz-de-cera-pintkor-12-cores-ton-de-pele-324954>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

PEIXOTO, Fabricia. Entenda o que está em jogo na 5ª Cúpula das Américas. BBC, 2009. Disponível em:  
<[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090417\\_entendacupulaamericasfp.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090417_entendacupulaamericasfp.shtml)>. Acesso em: 3 jan. 2017.

PORTAL Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos garante igualdade social**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso em 03 de jan. 2017.

PORTAL Kaingang. Disponível em:  
<[http://www.portalkaingang.org/index\\_povo\\_1default.htm](http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2017.

ROSA, Alexandre da. **Leis 10.639 03 e 11.645-08**: retrospectiva. Slide share. Disponível em:  
<<http://pt.slideshare.net/AlexandredaRosa1/leis-10639-03-e-1164508-retrospectiva/7>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

VALEK, Aline. **Carolina Maria de Jesus, a atadora de letras**. Carta Capital, 2006. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras>>. Acesso em: 28 dez. 2016.