

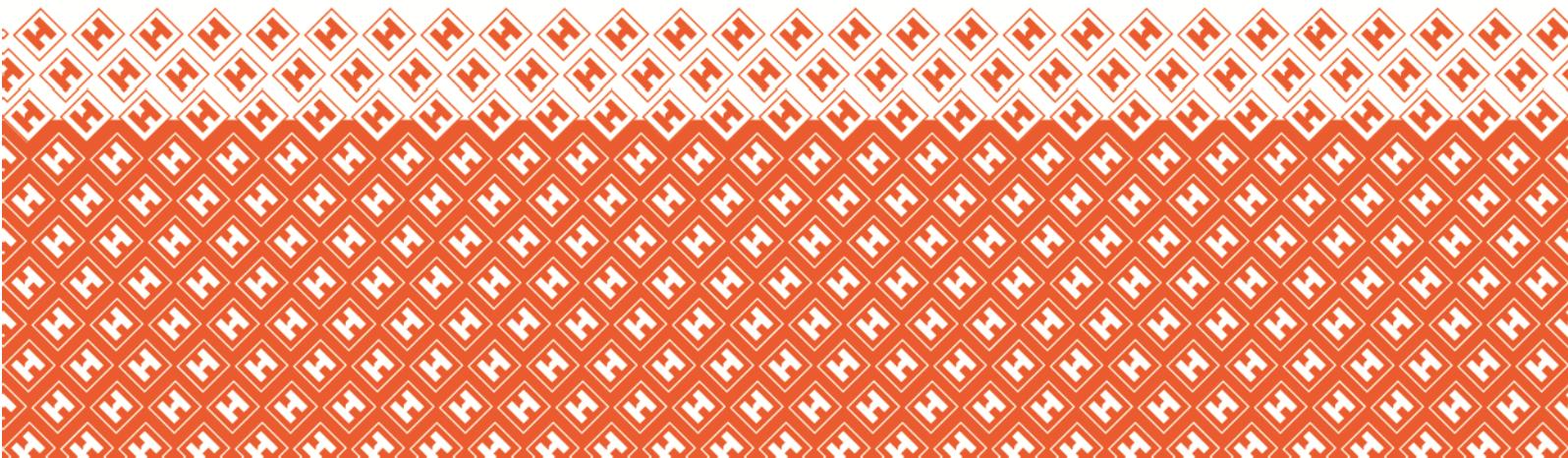


PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FÁBIO CARVALHO DA HORA

**“É TUDO NOSSO E NADA DELES”:
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO PARA OS
EDUCANDOS DA EJA NO SISTEMA PENAL DE SALVADOR**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

FÁBIO CARVALHO DA HORA

“É TUDO NOSSO E NADA DELES”:
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO PARA OS
EDUCANDOS DA EJA NO SISTEMA PENAL DE SALVADOR

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sara Oliveira Farias

Salvador

2022

FÁBIO CARVALHO DA HORA

**“É TUDO NOSSO E NADA DELES”:
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO PARA OS
EDUCANDOS DA EJA NO SISTEMA PENAL DE SALVADOR**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sara Oliveira Farias PROFHISTÓRIA/UNEB

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda PROFHISTÓRIA/UFRPE

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria MPEJA/UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

H811"

Hora, Fábio Carvalho da

"É TUDO NOSSO E NADA DELES": O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO PARA OS EDUCANDOS DA EJA NO SISTEMA PENAL DE SALVADOR / Fábio Carvalho da Hora. - Salvador, 2022.

153 fls : il.

Orientador(a): Sara Oliveira Farias.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1.Sistema prisional. 2.Ensino de História. 3.Educação de Jovens e Adultos.

CDD: 374

Dedico este trabalho às energias divinas que me mantiveram no caminho do conhecimento e da perseverança, à minha família, pelo amor incondicional, a todos que me apoiaram nesta difícil jornada e aos meus educandos do Complexo Penal de Salvador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às divinas energias pelo dom da vida, por terem consentido que eu me recuperasse da covid-19 e me mantivesse no caminho do conhecimento.

Gratidão aos meus pais, meus pilares, pelo amor incondicional, pelo exemplo e pela constante torcida.

À Raqueline Couto, minha amada companheira, por dividir comigo o peso do dia a dia e ser meu porto seguro.

Aos meus filhos, Enzo e Felipe, pelo amor incondicional e por serem a síntese do porquê devo continuar na luta.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sara Farias, por ter me acolhido como orientando, pelos direcionamentos, pela solicitude, paciência e compreensão incansáveis perante as minhas limitações. Obrigado!

Aos professores Edite Faria e Humberto Miranda, que gentilmente aceitaram participar do Exame de Qualificação e da Defesa de minha dissertação. Agradeço as valorosas indicações teóricas e metodológicas que me ajudaram no desenvolvimento do trabalho. Ubuntu!

A todos os meus grandes mestres e mestras do PROFHISTÓRIA. Obrigado por exemplificar e ensinar como o ensino-aprendizagem de História podem e devem ser.

Aos meus muito queridos colegas da turma de 2019, pela cumplicidade, pela parceria e pela amizade que transcenderam os limites do mundo acadêmico e se consolidaram na vida.

À Prof.^a Cristiana Lyrio, coordenadora do PROFHISTÓRIA/UNEB, e à Joilma Almeida, secretária acadêmica, por serem verdadeiras parceiras dos estudantes.

Aos gestores do Complexo Penal de Salvador, da Colônia Penal Lafayette Coutinho e do Colégio Estadual Professor George Frago Modesto, por terem autorizado minha pesquisa em suas instituições e garantido toda a estrutura necessária para a realização do trabalho.

Aos amigos do Sarau da Onça, Paulo Vendaval e Sandro Sussuarana, pelas reflexões, pelas sugestões e pelo apoio à realização das oficinas com os educandos.

A todos os educandos que coparticiparam da construção deste trabalho, com os quais aprendi muito! Obrigado pela pronta adesão e por terem sido verdadeiros parceiros em minha caminhada.

A todos os colegas do sistema prisional e da educação que, direta ou indiretamente, ajudaram-me nesta caminhada. Ubuntu!

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”

(Paulo Freire, 2019)

RESUMO

O presente trabalho discute o Ensino de História e as possíveis produções de sentido dos educandos da EJA, resultantes do entrelaçamento entre as realidades e as expectativas do cárcere e da escola no âmbito prisional soteropolitano. Desafiado pela escassez de estudos sobre o tema, o principal objetivo deste trabalho consistiu em investigar os significados atribuídos pelos estudantes, privados ou em situação de restrição de liberdade, aos saberes históricos produzidos na dinâmica do Ensino de História nas celas de aula, compreendendo a formação de uma consciência histórica a partir de um processo formativo que, além de não ser neutro, é parte de um confronto entre a subjugação e a resistência. Teoricamente fundamentados em conceitos de pedagogia crítica, educação em prisões, consciência histórica e operação historiográfica escolar, entendemos que a consciência histórica não é um privilégio de alguns indivíduos capazes de pensar a História, mas um elemento que compõe o cotidiano do homem. Os alunos, em geral, são dotados de consciência histórica, pois diariamente são levados a lidar com situações que exigem reflexão e interpretação da realidade. Com o intuito de responder à questão central deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa, para valorizar a participação e o lugar de fala dos sujeitos. A análise do conteúdo produzido ao longo da pesquisa nos apontou que a identidade e a consciência histórica dos educandos, em situação de privação ou restrição de liberdade, emerge do entrelaçamento com seus referenciais do presente e do passado, visões de mundo e trajetórias de vida. Como produto final, apresentamos uma proposta de sequência didática, orientada para a valorização e a construção de novos saberes, a emancipação dos sujeitos, a literacia histórica e a colaboração.

Palavras-chave: Sistema prisional; Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present work discusses the teaching of history and the possible production of meaning by the students of EJA, resulting from the clash between the realities and expectations of prison and school in the prison system in Salvador-Bahia. Challenged by the scarcity of studies on the subject, the main objective of this work was to investigate the meanings attributed by students, deprived or in situation of freedom restriction, to the historical knowledge produced in the dynamics of History Teaching in classroom cells, understanding the formation of a historical awareness from a formative process that, besides not being neutral, is part of a confrontation between subjugation and resistance. Theoretically based on concepts of critical pedagogy, prison education, historical awareness, and school historiographic operation, we understand that historical awareness is not a privilege of a few individuals capable of thinking about history, but an element that makes up the everyday life of man. Students, in general, are endowed with a historical awareness, because every day they are led to deal with daily situations that require reflection and interpretation of reality. In order to answer the central question of this study, we developed a collaborative research with a qualitative approach, to value the participation and the place of speech of the subjects. The analysis of the content produced throughout the research showed us that the identity and the historical awareness of the students, in situation of deprivation or restriction of freedom, emerges from the intertwining with their present and past references, worldviews, and with their life trajectories. As a final product, we present a proposal for a didactic sequence, oriented towards the valorization and construction of new knowledge, the emancipation of subjects, historical literacy, and collaboration.

Keywords: Prison System; History Teaching; Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização geográfica do bairro da Mata Escura e da Penitenciária Lemos de Brito, em Salvador	46
Figura 2 – Recém-inaugurada Penitenciária de Salvador em 1957.....	47
Figura 3 – Portão de acesso ao Complexo Penitenciário	48
Figura 4 – Fachada da sede do atual Colégio Estadual Professor George Frago Modesto.....	59
Figura 5 – Cella adaptada para sala de aula.....	59
Figura 6 – Imagem da primeira parte Plano Anual de trabalho para o Eixo V.....	63
Figura 7 – Imagem do plano de trabalho para as oficinas.....	87
Figura 8 – Imagem de uma das reuniões de planejamento das oficinas	90
Figura 9 – Imagem da primeira sequência didática planejada para as oficinas.....	92
Figura 10 – Imagem do primeiro dia de realização das oficinas.....	93
Figura 11 – Imagem do questionário inicial.....	94
Figura 12 – Imagem do segundo encontro das oficinas.....	95
Figura 13 – Imagem do processo de produção de textos e poesias.....	102
Figura 14 – Imagem da segunda sequência didática planejada para as oficinas.....	103
Figura 15 – Imagem da terceira sequência didática planejada para as oficinas.....	104
Figura 16 – Imagem da quarta sequência didática planejada para as oficinas.....	105
Figuras 17 e 18 – Imagens do processo de produção das telas pelos estudantes.....	106
Figura 19 – Imagem da quinta sequência didática planejada para as oficinas.....	107
Figura 20 – Tela produzida pelo estudante J 06 – Sem título.....	114
Figura 21 – Tela produzida pelo estudante Jamal 06 – Sem título.....	115
Figura 22 – Tela produzida pelo estudante Ben 05 – Sem título.....	116
Figura 23 – Tela produzida pelo estudante Andre 05 – Sem título.....	117
Figura 24 – Imagem do <i>Padlet</i>	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos professores do Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto	66
Gráfico 2 – Procedência dos indivíduos em situação de privação ou restrição de liberdade na Bahia	68
Gráfico 3 – Raça, cor ou etnia da população prisional na Bahia	69
Gráfico 4 – Faixa etária da população prisional da Bahia	70
Gráficos 5 e 6 – Percentual de incidência por tipo Penal (Masculino e Feminino)	71
Gráfico 7 – Escolaridade da população prisional na Bahia	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Casa do Albergado e Egresso
CEB	Câmara de Educação Básica
CLC	Colônia Penal Lafayette Coutinho
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPCT	Casa de Prisão com Trabalho
CPS	Cadeia Pública de Salvador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
COP	Centro de Observação Penal
CPGFM	Colégio Professor George Fragoso Modesto
DIREC 1A	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EEPLB	Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
HCT	Hospital de Custódia e Tratamento
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação
LEP	Lei de Execuções Penais
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEESP	Plano Estratégico de Educação para o Sistema Prisional
PF	Presídio Feminino
PLB	Penitenciária Lemos de Brito
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural
PS	Presídio Salvador

RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SINALE	Sistema Integrado de Informações das Ações Laborais e Educativas
SISFOPEN	Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
TF	Tempo Formativo
TOPA	Todos pela Alfabetização
UED	Unidade Especial Disciplinar
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 “É AQUILO MESMO E NÃO MUDA NADA”: O SISTEMA PRISIONAL, A EJA E O DIREITO A TER DIREITO DE SER MAIS	23
1.1 A EMERGÊNCIA DO SISTEMA PRISIONAL.....	23
1.2 A PRISÃO NO BRASIL.....	32
1.3 A PRISÃO EM SALVADOR.....	39
1.4 A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE	48
2 “É NÓIS”: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMPLEXO PENAL DE SALVADOR – SABERES, SENTIDOS E O DESAFIO DA LITERACIA HISTÓRICA	51
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	51
2.2 O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO.....	57
2.2.1 Os profissionais da Educação	64
2.2.2 Os estudantes	69
2.3 O CURRÍCULO E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	72
2.4 A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	79
3 “PELO CERTO”: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DA PRODUÇÃO DE SABERES E EXPRESSÃO DE CONSCIÊNCIAS	83
3.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	83
3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS.....	90
3.3 AS PRODUÇÕES DOS EDUCANDOS.....	107
4 PROPOSIÇÃO	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – Questionário da disciplina História	129

APÊNDICE B – Plano de trabalho – Oficinas	131
APÊNDICE C – Plano anual de trabalho	144
ANEXO A – Outros registros das oficinas.....	147
ANEXO B – Outros registros do processo de produção dos educandos durante as oficinas.....	148
ANEXO C – Registro dos textos originais dos estudantes.....	150
ANEXO D – Outros trabalhos em tela feitos pelos estudantes.....	153

INTRODUÇÃO

“Deixai toda esperança, vós que entráis”: essas duras palavras, que estremeceram o poeta Virgílio em frente ao portão de Hades, na célebre obra *A Divina Comédia*¹, de Dante Alighieri, fazem refletir sobre o sentimento de muitos homens e mulheres que cruzam os portões do espaço penitenciário e vivem a dureza daquela realidade. O local de aspirações totais, pensado não apenas para punir, mas também para promover uma espécie de “ortopedia moral” e devolver indivíduos úteis à sociedade, ao contrário, encerra esperanças e corpos de um número cada vez maior de afrodescendentes jovens, originários das camadas mais populares da sociedade.

Cresci em Pirajá, histórico bairro do subúrbio de Salvador², sou negro, filho de um pequeno comerciante e de uma ex-operária da indústria do Polo Petroquímico que abandonou a carreira para se dedicar à vida doméstica. Ambos deram tudo de si e, certamente por conta de seu esforço e convicção sobre o poder da Educação, fugi à sorte de muitos contemporâneos. Nesse período, lembro que, nos momentos em que não estava na escola, por ser o filho mais velho, ajudava em nosso pequeno comércio. Cresci em meio a tal dinâmica.

Atribuo a essa rotina certa facilidade com o mundo dos números e, na ocasião do ensino médio, no Colégio Estadual Ypiranga, estava convencido de que faria vestibular para Engenharia Química. O colégio ficava localizado no Centro de Salvador, região que era o coração do movimento secundarista na década de 1990. Essa atmosfera me aproximou dos movimentos sociais e da vontade de conhecer as relações de poder e desigualdade que marcaram a nossa trajetória como povo. Por isso, no último ano como secundarista, eu estava decidido a prestar vestibular para o curso de História.

Após um ano de preparação, fui aprovado para a turma de Licenciatura em História, em 1997. Não tenho dúvida de que participei de um curso fantástico, que me ajudou a ampliar meus horizontes como pessoa e a me definir como

¹ ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Tradução José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882). Versão adaptada para eBook. São Paulo: Atena Editora, 2003. Disponível em: www.files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/divinacomedia.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

² MATTOS, Waldemar. *Pirajá, relíquia do heroísmo baiano*. Salvador: CEB/UFBA, 1987. 41p. (Centro de Estudos Baianos, 126).

profissional, embora hoje compreenda os limites de um itinerário formativo fortemente ligado à tradição conceitual europeia e a uma orientação para a docência sob a perspectiva de “um aluno ideal”, a qual descortinei no decorrer da vivência docente.

Desde 2003, sou professor de História do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Madre de Deus, cidade da região metropolitana localizada a aproximadamente 70 km de Salvador, e, desde 2004, da Secretaria Estadual de Educação, também como efetivo. Destaco a vinculação porque, a rigor, atuo como docente desde 1998, quando ainda era estudante da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trabalhei como estagiário remunerado e, depois de formado, como Prestador de Serviço Temporário (PST) e no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), sempre nas turmas noturnas da região do subúrbio de Salvador.

Nessa trajetória, para além dos desafios estruturais nas unidades escolares, convivi com estudantes exaustos após longas jornadas de trabalho, alguns toxicômanos, desempregados, outros experimentavam a dureza da insegurança alimentar. Havia também aqueles que, excluídos e violentados ao longo de suas vidas, incorporaram a violência como linguagem de expressão e sobrevivência.

Ainda que frequentassem as classes noturnas, parecia-me que a escola lhes dizia muito pouco, era apenas “um mal necessário” para conseguirem a certificação e seguirem o pragmatismo de suas vidas. Essa situação foi, paulatinamente, ocupando cada vez mais minhas preocupações em paralelo ao desejo de encontrar uma forma de alcançá-los e mostrá-los a Educação como um caminho possível.

Afirmo isso porque, nesses anos, também já testemunhei o semblante emocionado de quem, pela primeira vez, escreveu e leu o próprio nome e a esperança de uma realidade menos sofrida e mais digna brotar como uma planta que verdeja após uma longa espera pela chuva em um solo seco e duro. Vivi a satisfação do reencontro com ex-educandos e ouvi seus relatos emocionados de como a escola os ajudou a conquistar uma profissão e a se autorrealizarem.

Pensando nessas questões e na possibilidade de contribuir de forma mais eficaz, aceitei, em 2006, o convite e o desafio de trabalhar na Coordenação de

Desenvolvimento da Educação Básica (DIREC 1A), órgão de mediação e acompanhamento das políticas públicas e das ações propostas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). No caso dessa regional, tornei-me responsável por 169 unidades escolares, distribuídas por cinco polos da capital: Centro, Brotas, Cabula, Orla e Liberdade. Foi nesse processo que conheci, aproximei-me e me encantei pela Escola Especial da Penitenciária Lemos de Brito (PLB), atual Colégio Estadual Professor George Frago Modesto, pois, embora situado em um bairro periférico, integrava o polo do Cabula pela proximidade.

No final 2010, deixei a Diretoria Regional e passei a compor o quadro efetivo de professores de História da unidade escolar. Nesse espaço, reencontrei velhos dilemas e fui apresentado a novos, gerados pela natureza do próprio ambiente penal. Os anos foram passando e, com o tempo, me adaptei ao espaço, aos seus sujeitos, conheci seus potenciais, multiplicidade de experiências e saberes. Senti-me cada vez mais provocado a pensar o ensino-aprendizagem de História naquele lugar e a considerar minha prática e seu alcance aos estudantes em situação de restrição e privação de liberdade. Essas inquietações me encaminharam ao PROFHISTÓRIA e ao desenvolvimento deste trabalho.

Analisando os dados contidos nos Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)³ e no Sistema de Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (INFOPEN)⁴, saltam aos olhos as origens, as faixas etárias, os graus de instrução e o extrato social que compõem a massa carcerária, nacional e, com relevo, soteropolitana.

Os sujeitos encarcerados, que nunca tiveram acesso ao espaço escolar e/ou que tiveram, pela dureza da vida, seus itinerários formativos interrompidos, são os educandos que formam as turmas de jovens e adultos do Colégio

³ O SISDEPEN é o sistema *web* de coletas de dados alimentado pelas secretarias de segurança e justiça estaduais, administrações penitenciárias dos estados e Judiciário. É um indutor de políticas públicas e permite o acompanhamento do cumprimento da pena privativa de liberdade, prisão cautelar e de medidas de segurança.

⁴ O INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. O sistema, atualizado pelos gestores dos estabelecimentos desde 2004, sintetiza informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional.

Estadual Professor George Fragoso Modesto, a maior unidade e a mais tradicional, no âmbito prisional, em solo baiano.

A população esquecida pelo Estado⁵, carente de políticas públicas, é apresentada à austeridade da sobrevivência e, desde muito cedo, aprende a reinventar-se, a conviver com a violência e o valor da palavra e do silêncio. Tais indivíduos são “os outros” em uma nação que insiste em se traduzir no âmbito da experiência cultural e colonial europeia. Por estarem fora do ideal étnico e de classe, são “indesejáveis” e alvo de uma histórica política de encarceramento⁶.

A juventude, a afrodescendência e a origem periférica não são determinantes para a conduta delituosa; não obstante, entendemos que a situação de vulnerabilidade social e o racismo estrutural⁷ naturalizaram a percepção desses sujeitos como “potenciais malfeitores” e, portanto, mais suscetíveis à violência e ao cárcere.

Provocar os educandos a pensarem a própria realidade e a se expressarem, permite-lhes dialogar com as referências e perceber um pouco sobre si, o mundo e o seu lugar no mundo. Ao reconquistarem a palavra e refletirem sobre sua injusta situação, eles fortalecem a percepção de si como sujeitos históricos e a tomada de consciência.

Como nos ensina o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (2019), a desumanização e a exclusão começam com a negação da palavra. Assim, com a perspectiva de levar o diálogo para onde havia o silêncio, incluímos no título do trabalho, bem como no de cada capítulo, expressões da linguagem coloquial da Bahia, comuns entre as comunidades negras das regiões periféricas da capital baiana e frequentes no dia a dia do espaço penal.

⁵ Conforme levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), a pobreza e a extrema pobreza persistem como uma marca da sociedade brasileira. Entre os grupos mais afetados, os identificados como pretos e pardos correspondem a 72,7% do total. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

⁶ AGUIAR, Carlos Henrique. “Estado Penal e encarceramento em massa no Brasil”. In: LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha. *Prisões e Punição no Brasil Contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2013.

⁷ Segundo Sílvia Luiz de Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Ele “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e a violência que moldam a vida social contemporânea” (p. 21).

A que compõe o título deste trabalho, “É tudo nosso e nada deles”, apresenta sentido de empoderamento, pertencimento, controle sobre determinado espaço e/ou contexto e suas regras. As demais, que integram, consecutivamente, cada seção, indicam a ideia de imutabilidade, continuidade, na primeira; de quem somos, na segunda, e de busca de uma trajetória acertada, na terceira. São ressignificações, fruto das produções de sentido que nos apresentam a um entendimento e expressão de si e do mundo.

Nesse sentido, para fazer jus ao objetivo de discutir os significados que os educandos das turmas de 2021 da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁸ do Complexo Penal de Salvador atribuem ao Ensino de História e aos saberes por eles produzidos na dinâmica das celas de aula⁹ e favorecer a compreensão da trajetória de construção desta pesquisa, optamos por organizar este trabalho em três capítulos.

No primeiro, intitulado “‘É aquilo mesmo e não muda nada’: o sistema prisional, a EJA e o direito a ter direito de ser mais”, discutimos o surgimento da prisão como pena, sua trajetória histórica, a lógica que determina o encarceramento massivo de uma parte específica da população, as primeiras experiências de educação para os apenados em solo baiano e a Penitenciária Lemos de Brito.

No segundo, nomeado “‘É nós’: A Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penal de Salvador – saberes, sentidos e o desafio da literacia histórica”, debatemos o papel da educação e as legislações que disciplinam sua rotina nesse espaço, a Educação de Jovens e Adultos, o Colégio Estadual Prof. George Fragoso Modesto e seus sujeitos, o ensino-aprendizagem de História, o currículo, a importância da educação histórica para a emancipação dos educandos e a arte como possibilidade de expressão da consciência histórica.

⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, conforme a Lei 9.394/96, Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 11/2000.

⁹ Em sintonia com os trabalhos de LEME (2002) e QUELUZ (2006), a expressão “cela de aula” designa o espaço reservado para os estudos escolares/trabalho educativo com estudantes privados de liberdade no interior do ambiente prisional. Esses espaços, ainda que haja lousas e cadeiras neles, não apresentam diferenças estruturais com relação aos demais pavilhões. Via de regra, são gradeados e têm o acesso permanentemente controlado pelos agentes de segurança.

Por fim, no terceiro, chamado “Pelo certo”: uma experiência colaborativa da produção de saberes e expressão de consciências”, discutimos as opções metodológicas e epistemológicas que guiaram esta pesquisa, a análise de dados, o processo de realização das oficinas, as produções dos estudantes e nossas (in)conclusões.

Como um dos resultados deste trabalho, pensando em compartilhar a nossa experiência e levar os resultados da pesquisa a lugares e sujeitos que seriam inalcançáveis pelas restrições físicas, optamos pela proposição de um *Padlet*. Produzimos um mural virtual colaborativo com todo o material inerente ao desenvolvimento de nossas oficinas, orientadas na perspectiva de reafirmar a importância da Educação Histórica para a emancipação dos educandos da EJA em ambiente prisional e a linguagem artística como possibilidade de expressão da consciência histórica. Alentamos que tais elementos possam ajudar outros colegas professores de História que atuam em sistemas de privação e restrição de liberdade.

A realização deste trabalho direciona para o caminho de uma prática emancipatória, para a percepção das salas de aula, onde quer que estejam, como espaços plurais, de produção de conhecimento e fortalecimento da cidadania, e para a esperança de que a Educação pode vencer a desesperança.

Temos certeza de que esta pesquisa computa mais um passo na caminhada pela visibilidade desses sujeitos, na reafirmação da Educação como um direito de todos e na compreensão da literacia histórica como possibilidade de um ensino crítico, decolonial e socialmente referenciado. Desejamos que o processo exposto no decorrer deste trabalho reaqueça a chama da esperança no coração dos nossos educandos e que, independentemente de onde estejam, nunca abandonem o desejo de ser mais.

1 “É AQUILO MESMO E NÃO MUDA NADA”: O SISTEMA PRISIONAL, A EJA E O DIREITO A TER DIREITO DE SER MAIS

1.1 A EMERGÊNCIA DO SISTEMA PRISIONAL

A História é composta de rupturas e continuidades. Essa máxima remete aos processos de mudança política e cultural que marcaram os anos finais da década de 1960, a terceira geração dos *Annales*¹⁰ e a inauguração de um novo momento no que se refere à natureza do conhecimento histórico e ao seu papel na sociedade. Conforme José D’Assunção Barros (2013), entre as novidades, houve a retomada da narrativa e a atenção às microrrealidades, ou seja, para todos aqueles que escapavam ao olhar panorâmico fundamentado nos grandes paradigmas explicativos.

Assim, os segmentos sociais historicamente esquecidos passaram a figurar nas pesquisas, conquistando materialidade, voz e protagonismo. Desde então, vários historiadores têm contribuído para a complexa e delicada trama das narrativas sobre o passado e sua tessitura, como aponta Durval Muniz de Albuquerque (2019).

Por essas lentes, entre continuidades e rupturas, vimos o surgimento do sistema prisional no Ocidente, no Brasil e em sua primeira capital. Buscaremos demonstrar como a instituição prisional vem se transformando ao longo da história, principalmente assumindo distintos papéis na sociedade ocidental e no poder público.

O ato de prender, no sentido de privar da liberdade, capturar, é muito antigo e remete às primeiras civilizações da antiguidade. Textos do período, como o Código de Hammurabi¹¹, fornecem um exemplo desse entendimento: “...§22 Se um *awilum*¹² cometeu um assalto e foi preso: esse *awilum* será morto.” (BOUZON, 1998, p. 22).

¹⁰ Segundo Hebe Castro, *Annales* foi uma revista e um movimento francês fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, que marcaram a constituição de uma nova história em oposição a uma historiografia factualista.

¹¹ Conjunto de leis baseado nas leis de Talião, criado pelo rei Hammurabi, da Primeira Dinastia Babilônica, no século XVIII a.C., na Mesopotâmia.

¹² Segundo Emanuel Bouzon, a palavra “*awilum*” representava, na sociedade babilônica, o homem livre, um cidadão em pleno uso de seus direitos.

A despeito da impressão que o fragmento anterior possa causar, aprisionar era apenas um meio de garantir que o indivíduo apenado ficasse à disposição da Justiça para receber o castigo que lhe fosse indicado, o qual poderia ser morte, banimento, tortura, escravidão, galés, entre outras possibilidades, segundo Larissa Nunes Maia *et al* (2009).

Os prisioneiros aguardavam as sentenças na insalubridade dos calabouços que, não raramente, ocasionavam diversos tormentos físicos, de modo que é lícito pensá-los como acessórios do processo punitivo. As punições eram espetáculos públicos que, para além da justiça, funcionavam como mecanismos de controle social, ou seja, tinham finalidade pedagógica e disciplinadora, desencorajadora da não observância às leis, à moral e/ou à desobediência ao poder constituído.

Com o tempo, a experiência disciplinadora das instituições totais¹³ e, com efeito, o costume ligado à Igreja Católica de punir o clero com a penitência do isolamento, pensado como oportunidade de reencontro, com Deus e consigo, de correção e reconstrução racional do indivíduo, assinalaria uma tendência que se materializaria no advento do humanismo burguês, no contexto Revolução Industrial, não apenas com a possibilidade do reexame de consciência que o isolamento propiciaria, mas pela perspectiva de condicionamento do corpo e da alma para um útil retorno à sociedade.

A sociedade absolutista europeia testemunhou o florescimento da burguesia no início da Modernidade e de um conjunto de transformações psíquicas e sociais no campo das mentalidades, que Nobeit Elias (2011) chamou

¹³ Ervin Goffman, em *Manicômios, prisões e conventos*, define as instituições totais como um local de residência e de trabalho em que um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. As instituições totais podem ser enumeradas em cinco categorias: I. aquelas criadas para cuidar de pessoas consideradas incapazes e inofensivas, tais como as casas de cegos, asilos para idosos, órfãos e indigentes; II. os locais estabelecidos para cuidar de indivíduos considerados incapazes de cuidar de si e que são também uma ameaça não intencional para a comunidade, como sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários; III. as fundadas para proteger a comunidade contra ameaças e perigos intencionais, sem se importar muito com o bem-estar das pessoas segregadas, como cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração; IV. as erigidas com a intenção de realizar de um modo mais adequado alguma tarefa instrumental, tais como quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias; V. os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para religiosos, como mosteiros, conventos e outros claustros.

de processo civilizador. O refinamento da etiqueta e das consciências passou a ser considerado um atributo dos “bem-nascidos” e, nesse sentido, de distinção com relação aos indivíduos em pior situação social e/ou considerados não civilizados.

Esse aspecto é significativo porque, como apontam Fernando Salla, Maitê Gauto e Marcos César Alvarez (2006), o desaparecimento das guilhotinas e dos cadafalsos da esfera pública foi resultado de sensibilidades que ocorreram primeiro e principalmente entre as elites. No processo de refinamento das mentalidades, a punição passou por um processo civilizador que não significou o fim das sevícias, mas a abertura para outras formas de punição, como a da privação de liberdade. Nessa linha de raciocínio, é interessante notar a relativização da hegemonia do protagonismo ideológico burguês na materialização da prisão como pena e da construção de um lugar específico para tal fim. Em outras palavras, a elite, no mínimo, avalizou esse processo de mudança.

Outra influência marcante reside nos processos subsidiários da Revolução Industrial inglesa com suas *bridwells* e *workhouses*¹⁴, instituições cuja finalidade era a correção de jovens, delinquentes e vadios por meio do trabalho e da disciplina. Atuavam como modo de controle social sobre as massas camponesas, que, de maneira cada vez mais intensa, chegavam aos espaços urbanos em franco processo de industrialização. Essa política tornava quase inevitável a sujeição à dureza do trabalho industrial nascente.

A partir do século XVII, catalisado pelo humanismo iluminista, surgiu a pena de privação de liberdade orientada por uma racionalização, em que, para cada delito, uma porção de tempo seria retirada do condenado. Assim, o que se pretendia era o “disciplinamento dos corpos”, ou seja, transformar mentes e corpos rebeldes em vantajosos e dóceis para as demandas socioeconômicas burguesas à luz da ciência e da sua própria vontade.

¹⁴ Segundo Rodrigo Martins Faria (2020) e Delci Gonçalves Dorigon (2006), eram instituições inglesas, de caráter correccional, implantadas pela Primeira Lei dos Pobres de 1601 e consolidadas pela Segunda Lei dos Pobres de 1834. Tinham por finalidade desestimular a ociosidade e criar condições mais favoráveis para o aproveitamento da mão de obra das camadas mais alijadas da sociedade, através de rotina de trabalho e disciplina.

Analisando esse processo, Michel Foucault (1987) indica que, para além de pensarmos as práticas de punição como instrumento de controle e dominação de classe, as relações de poder requerem atenção. O filósofo procurou mostrar que as práticas disciplinares próprias da prisão têm um alcance que extrapola os muros dos cárceres e se espalha por toda a sociedade. O Estado, ao construir tecnologias de poder, com rígida organização do tempo e disciplina dos corpos, realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade.

Em diálogo com Foucault (1987), Salla, Gauto e Alvarez (2006) subscrevem sua análise e especificam os seguintes mecanismos: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. A primeira induz nos sujeitos a sensação de serem permanentemente vigiados; a segunda implica em uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser do corpo e da sexualidade, visando reorientar os comportamentos desviantes; já a terceira, o exame, indica uma técnica que classifica, qualifica, hierarquiza e pune ininterruptamente os indivíduos que estão sob o poder disciplinar.

A pena de prisão passa a fazer parte da cultura punitivista ocidental, torna-se hegemônica e, de certo ponto, incontestável por desempenhar funções importantes na manutenção das relações de poder na sociedade moderna, ou seja, permite gerir as ilegalidades das classes dominadas, criando um meio delinquente fechado, separado e útil em termos políticos. Essa estrutura de poder e controle transformou a criminalidade em uma das engrenagens essenciais que permeiam a sociedade moderna, envolvendo todo o corpo social, o poder produtivo e o múltiplo.

Segundo Michelle Perrot (2010), o século XIX ocupou um lugar privilegiado para a definição da realidade penal contemporânea. À medida que uma sociedade industrial avançou, intensificaram-se as relações entre os grupos e se ampliaram as normas, os códigos e as interdições e, portanto, os delitos. Assim, o encarceramento foi fundante das instituições penitenciárias, e não o contrário. Embora se pense que, para além da punição, houvesse um sentido de “correção”, readaptação de corpos e mentes, a pena de prisão se materializou fundamentalmente não apenas como mecanismo de controle, mas de apartamento social e exclusão.

Com um entendimento semelhante, para Elionaldo Fernandes Julião (2021), em diálogo com Foucault (1979), a prisão foi criada como modelo de punição para regulação e salvaguarda da propriedade, por meio da constituição de uma nova tecnologia social de castigo que não se destinava somente a castigar a infração, mas a controlar o indivíduo, neutralizar a periculosidade e modificar suas disposições criminosas.

No interior da prisão, para impedir o contágio do mal, buscava-se isolar os apenados, impor-lhes o silêncio e impedir sociabilidades, a fim de submeter os indivíduos às influências exclusivas do sistema. A ideia era forçá-los a romper com a antiga identidade e dar passos em direção a uma nova, aceitável e útil. Os imersos na cultura da prisão eram tratados como objetos maleáveis pelos profissionais que atuavam nessas instituições totais, sofrendo uma redução do eu, em um processo de dessocialização para ser socializado novamente de acordo com a moral social estabelecida.

Entendemos que esse silêncio era imposto, mas será que eventualmente não foi também escolhido para camuflar outras formas de comunicação e/ou burlar a constante vigilância? A ausência de registro sobre agitações, complôs, estragos, motins e até mesmo sobre as reincidências nos leva a imaginar uma calma enganosa em um ambiente envolto por uma atmosfera de tensão. Isso suscita reflexões acerca da validade de uma narrativa exitosa do projeto hegemônico de controle burguês.

À medida que a privação de liberdade se consolidou como ponto central, uma série de modelos de instituições e experiências passou a figurar como possibilidades para outros sistemas. Paulatinamente, emergiu e ganhou força a concepção de um espaço específico com fim penitenciário. Estruturalmente, o edifício idealizado pelo jurista inglês Jeremy Bentham, o Panóptico¹⁵, desponta como proposta ideal por não demandar grande número de agentes de segurança e favorecer a vigilância constante e o controle dos apenados.

¹⁵ Termo utilizado para designar a prisão ideal criada por Jeremy Bentham, em 1785. Em formato circular e com uma torre central, permitia a um único vigilante observar todos os prisioneiros, favorecendo maior controle, resguardando o observador. Para Michel Foucault (1987), é uma das tecnologias de controle e punição.

Gradualmente, ocorreu a irradiação da estrutura e da lógica penitenciária por todo o Ocidente e, ao mesmo tempo, o encarceramento passou a cumprir uma tripla função: punir; defender a sociedade, isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirar temor ao seu destino; e corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, no nível social que lhe é próprio.

A partir dessas ideias, nos Estados Unidos do século XIX, conforme Clarissa Nunes Maia *et al* (2009), foram criados os primeiros sistemas penitenciários que colocariam o isolamento, o silêncio e o trabalho como centrais na pena de prisão. No conjunto das experiências norte-americanas, duas concepções se notabilizaram como possibilidade de estruturação do espaço penitenciário de boa parte dos sistemas ocidentais: o sistema da Pensilvânia, que propunha o isolamento completo dos presos, permitindo que trabalhassem individualmente em suas celas, e o sistema de Auburn, que isolava os presos apenas à noite, obrigando os internos a trabalharem em grupo, mas proibidos de se comunicarem entre si.

Este último pareceu mais conveniente aos países industrializados, considerando que passaram a utilizar de maneira cada vez mais significativa a mão de obra carcerária, tanto para se autossustentar como para realizar obras que necessitassem de expressivo número de homens para o serviço. O uso era respaldado com base na lógica de que o Estado não deveria arcar com os custos do preso, além de ser uma forma de o indivíduo não direcionar mais seus pensamentos e energia para práticas criminosas, podendo ser reintegrado ao convívio da sociedade quando a pena terminasse. Em alguns casos, os presos, inclusive, teriam direito a receber um salário que, descontadas as despesas com sua manutenção, poderiam guardar para própria utilização com as famílias ou para o momento de sua libertação.

Distantes de serem unanimidade, os sistemas da Filadélfia e o de Auburn foram bastante criticados a seu tempo. Foram denunciados por desumanidade do extremo isolamento, pois muitos presos acabavam desenvolvendo problemas psicológicos, concorrência desleal com os empreiteiros locais e simples disponibilidade de abrigo, comida e emprego para os internos, itens que faltavam para muitos fora do sistema prisional. As questões pressionaram as lideranças políticas e acabaram por colocar em xeque a viabilidade do modelo.

Em paralelo, começaram a surgir, na Europa, os chamados Sistemas Progressivos. Embora utilizassem técnicas muito próximas às dos modelos descritos anteriormente, apresentavam um diferencial: a participação do apenado na transformação e evolução de sua pena. O preso, avaliado com bom comportamento, recebia vales que significavam a redução da pena e/ou a melhoria de sua condição dentro do presídio. Essa possibilidade se revelaria, com o tempo, um potente instrumento de influência e controle sobre o cotidiano dos internos e uma nova tendência no âmbito da administração dos espaços penitenciários.

No século XX, a prisão celular passou a ser um parâmetro adotado por boa parte das nações ocidentais. Ainda que seja possível identificar sinais de mudança aqui e ali, a prisão celular¹⁶ permanecia, pelo seu custo e/ou falta de vontade política, quase como um modelo de luxo em comparação com a realidade experimentada pela grande massa carcerária.

Os anos transcorreram, o mundo foi assolado por duas grandes guerras, e o modelo político-econômico liberal ficou ameaçado. Sob a pressão da possibilidade da expansão da experiência socialista, o capitalismo assumiu uma face menos agressiva: a do bem-estar social¹⁷. De acordo com Garland (2005 *apud* JULIÃO, 2021), até o começo dos anos 1970, o sistema da justiça criminal focou a reabilitação dos indivíduos que chegavam a suas instituições.

Entendendo-se que os criminosos pertenciam às camadas mais populares, com pouca instrução e com baixa taxa de emprego, o Estado deveria “tratá-los”, promovendo recursos de bem-estar social que solucionassem as questões que levariam ao crime, como o acesso à educação e à capacitação profissional.

Segundo Jean-Bosco Kakozi Kashindi (2019), o que foi apresentado, oficial e internacionalmente, como Direitos Humanos exhibe em seu bojo a ideia de ser humano de caráter universal, que, na realidade, exclui grupos ou indivíduos que não se encaixam nos padrões determinados pela racionalidade

¹⁶ Detenção e prisão em cela de estabelecimento prisional: cadeia, cárcere, prisão.

¹⁷ Modelo econômico proposto pelo economista inglês John Maynard Keynes, que defendia uma postura mais atuante do Estado, o intervencionismo, a regulação das relações comerciais, do trabalho e o Estado como provedor de direitos sociais.

burguesa europeia. Por conseguinte, essa concepção aponta para uma construção sócio-histórica que se fundamenta em paradigmas raciológicos para a diferenciação de povos, valores e níveis de sofisticação cultural.

O homem universal deve ser racional, orientado pelas leis e civilizado, em oposição aos homens, ou sub-homens, governados por costumes, opiniões e arbitrariedades, conseqüentemente selvagens, bárbaros. Em outros termos, a dignidade não se refere aos indivíduos, mas a uma ideia de humanidade, posto que quanto mais distante do padrão homem, branco, cristão, proprietário e heterossexual, menos digno e igual será.

Paulatinamente, essa noção dual de Direitos Humanos¹⁸ e sua moral foi se reafirmando e se consolidando como um modelo internacionalmente aceito. Tornaram-se perspectivas defendidas e/ou aplicáveis a vítimas que pertencem, ou que acreditam pertencer, ao chamado ideal de humanidade e negligenciados para os demais.

Nas décadas seguintes, houve uma crescente na politização sobre as questões envolvendo crime e punição. Na década de 1990, em toda a América Latina, ganhou corpo um debate em torno do tamanho do Estado, de sua eficiência, da abertura da economia e da possibilidade de participação do capital em setores estratégicos (LUZ, 2011). Nessa esteira de eventos, segundo Julião (2021), ao passo que se esvaziam as políticas sociais, ampliam-se as ações punitivistas e policiais que potencializam o encarceramento massivo, escamoteando o debate sobre as mazelas sociais.

Atualmente, sob a lógica neoliberal do governo brasileiro e das questões que envolvem a política econômica mundial, criminaliza-se a população mais

¹⁸ Ver: KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. *Ubuntu* como uma crítica descolonial aos Direitos Humanos: uma visão cruzada contra o racismo. Kakozi, *Ensaio Filosófico*, Volume XIX – Julho/2019. Disponível em:

http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/02_KAKOZI_Ensaio_Filosofico_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

Ver: DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: Wikisource, a biblioteca livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos. Acesso em: 20 maio 2020.

Ver: BRASILL. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 4º, Parágrafo 2º. *Casa Civil*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

pobre. Nesse sentido, os políticos passaram a não se importar com o que funciona bem e/ou quais são os melhores recursos penais, mas sim com o que a opinião pública deseja, a fim de obter benefícios atendendo a essas aspirações. Municípios pelo discurso de “quem rouba um ovo, rouba uma boiada”, investe-se em uma política de segurança pública que prima por monitoramento e ações policiais sobre populações e territórios considerados de risco, tornando o espaço penitenciário um depósito de indivíduos indesejáveis.

Podemos considerar que a prisão é uma instituição social, e seus sistemas atendem aos interesses hegemônicos. Originalmente, pensada como instituição total, capaz de vigiar, punir, proteger a sociedade e reeducar o apenado, sempre esteve longe desse ideal, consagrando-se, em nosso entendimento, como instrumento da administração de práticas delituosas, repressão e exclusão, especialmente em localidades e comunidades mais pobres.

Como um caminho de possibilidade, Kashindi (2019) apresenta o conceito de Ubuntu, que pode ser entendido como “eu sou porque somos”, base de uma cosmovisão africana de interdependência vital, entre seres corpóreos ou não, em oposição à lógica ancorada na experiência cultural e colonial europeia, que hierarquiza o acesso a direitos e exclui os sujeitos que não se encaixam em seus padrões.

Tal perspectiva fornece uma noção de humanidade incluyente e interdependente, que não pode ser realizada plenamente sem a convivência com os outros e o estabelecimento de vínculos de solidariedade e afeição. Nela, todos os seres humanos possuem a mesma dignidade humana.

Essa noção não apenas transpassa a visão hegemônica de Direitos Humanos atuais, como reforça o entendimento de que estamos todos conectados. A exclusão de parte da sociedade e seu sistemático encarceramento afeta a todos. Compreendemos que o processo não acontecerá facilmente ou da noite para o dia; no entanto, devemos nos manter firmes na luta, pois um mundo melhor é possível.

1.2 A PRISÃO NO BRASIL

O racismo foi um princípio estruturante do sistema-mundo moderno e colonial. Esse preceito constitutivo organizou, a partir de dentro, toda as relações de dominação, desde as relações de trabalho, hierarquias e até uma linha divisória entre aqueles que têm acessos e direitos e os que não têm, como alerta Ramón Grosfoguel (2019). Assim, não podemos compreender a emergência da pena de prisão, assim como também a opção e a implantação do modelo celular, mais corrente até os dias atuais, sem considerarmos as premissas jurídico-políticas que orientaram o trato punitivo no Período Colonial, Imperial e Republicano.

O Brasil foi o maior importador de escravizados africanos e o maior agregado político escravista americano, considerando os Períodos Colonial e Imperial, de acordo com Luiz Felipe de Alencastro (2018). Os números apontados pelo historiador são significativos: 14.910 viagens transatlânticas identificadas e 4,8 milhões de cativos desembarcados, o que leva ao percentual de 46% do total de escravizados na América. Ele considera ainda um número estimado de 2,43 milhões de indígenas incorporados às fronteiras do que atualmente compõe o território nacional e, no mesmo período, entre o século XVI e 1850, cerca de 750 mil lusitanos.

Com o início do tráfico no Atlântico, muitos fatores contribuíram para a construção do direito escravista brasileiro, entre eles a tradição jurídica e os costumes ibéricos. A codificação aconteceu (MATTOS; GRINBERG, 2018) conforme se definiram as fronteiras jurídicas entre escravização legítima e ilegítima, determinando a extensão do poder dos senhores sobre seus escravos e em que condições estes últimos poderiam conquistar a liberdade.

O império lusitano tinha um código de leis unificado baseado no direito romano e no canônico. Porém, desde sua origem, essas leis esboçavam uma duplicidade, pois não apenas regulavam os escravos como propriedade, mas também como pessoas. As leis foram adaptadas para toda a extensão do Império Português, englobando regiões como São Tomé e Príncipe, Madeira, Angola, Moçambique, Goa, Macau e Brasil.

Durante o Período Colonial, segundo José Ribamar da Silva (2003), vigoraram as chamadas Ordenações Reais, disposições jurídicas que disciplinavam a moral, as ações e as sanções aplicáveis a todos os súditos da Coroa portuguesa, em toda extensão do Império. Embora saibamos da centralidade do poder nas mãos do rei, é lícito compreender que este não o exerceu uniformemente, especialmente considerando as distâncias do que havia se tornado as possessões lusitanas e os interesses locais.

Foram formulados três conjuntos legislativos: as Ordenações Afonsinas, que vigoraram entre 1446 e 1521; as Ordenações Manuelinas, que vigoraram entre 1521 e 1603; e as Ordenações Filipinas, que vigoraram até o século XIX.

Nas ordenações¹⁹, merece destaque a relação político-religiosa que aparece nos documentos, indicando que todo poder emanava do rei, cujo poder provinha de Deus e, nesse sentido, o rei dava materialidade às aspirações divinas. A moral cristã se confundia com a moral social, que, associadas a critérios raciais, definiam a conduta, o acesso à propriedade e aos cargos oficiais, os aspectos penais e até quando os indivíduos eram considerados humanos, pois indígenas, africanos e seus descendentes eram definidos, comercializados, emprestados, alugados, herdados e/ou empenhados como coisas, bens semoventes (MATTOS; GRINBERG, 2018).

Somente no âmbito criminal, sempre sob o protesto de seus proprietários, eram considerados como sujeitos capazes de responder judicialmente por suas faltas. Esse paradoxo de os escravos serem juridicamente coisa e pessoa ao mesmo tempo persistiu durante toda a escravidão. Para além disso, é possível perceber estratificações que impactavam na aplicabilidade das leis, ou seja, quanto maior seu *status* e poder político, mais distante ficava do alcance da lei:

Mandamos que o homem, que dormir com mulher casada, e que em fama de casada stiver, morra porello.

Porém se o adúltero fôr de maior condição, que o marido dela, assi como, se o tal adúltero fosse Fidalgo, e o marido Cavalleiro, ou Scudeiro, ou o adúltero Cavalleiro, ou Scudeiro, o marido peão, não farão as justiças nelle execução, até nol-o fazerem saber, e verem sobre isso nosso mandado. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, liv. 5º, tit. XXXVIII).

¹⁹ Ordenações Filipinas. Disponível em: www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

O castigo e as demais sevícias faziam parte do cotidiano da escravidão no Brasil. Mattos e Grinberg (2018) assinalam que os castigos físicos eram uma prerrogativa dos senhores, reconhecida pelas leis e pelos costumes. Deveria ser “justa” e executada de maneira corretiva e para evitar reincidência. Havia um domínio, um nível de controle mantido pelas autoridades, mas era uma continuidade da dominação de seus senhores sobre os escravos.

Aplicada pelas autoridades ou pelos senhores, a punição deveria ser pública, exemplar e reafirmava o poder que a praticava. As penalidades eram decididas com base no juízo que se fazia sobre a condição dos criminosos, a natureza de seu delito e a condição da vítima. Desse modo, os crimes cometidos por escravos eram punidos de maneira diferente daqueles cometidos por pessoas livres. Os excessos eram combatidos pelas autoridades, não por um entendimento humanitário, mas para evitar perturbações que as ocorrências poderiam ocasionar. A Coroa demonstrava, dessa forma, que o poder real impunha limites ao poder senhorial.

Quando o Período Colonial chegou ao fim, ocorreu a emancipação política e a formação de um novo Estado, mas os estigmas raciais continuaram e acarretaram consequências importantes para os povos africanos e seus descendentes livres. Ainda de acordo com Mattos e Grinberg (2018), um exemplo disso é que, após o processo de independência política brasileira, a Constituição de 1824 negou direito de nacionalidade a todos nascidos na África que há muitos anos já sobreviviam no país, reconhecendo apenas os afrodescendentes nascidos no Brasil.

Em 1830, finalmente (MATTOS; GRINBERG, 2018), o livro V das Ordenações Filipinas foi revogado e substituído com a promulgação do Código Criminal e de sua complementação como Código do Processo Criminal, em 1832.

Analisando a relação entre o cárcere e a sociedade na América Latina, entre os anos de 1800 e 1940, Carlos Aguirre (2009) indica que, com o término dos regimes coloniais espanhol e português, os novos países atravessaram um prolongado processo de formação dos Estados e das nações, que, na maioria dos casos, forjaram-se no contraponto entre os ideais do republicanismo, do

liberalismo e da regulação social importados em oposição à realidade de estruturas sociais racistas, autoritárias e excludentes.

Sob discurso de uma república moderna e universal, promoveu-se a reafirmação de um padrão social e cultural, *pari passu*, a negação e, em alguns casos, criminalização das culturas consideradas atrasadas. As populações de origem indígena e africana foram privadas da igualdade perante a lei em prol da realização de uma sociedade que traduzisse o modelo europeu.

Ao seu tempo, de acordo Keila Grinberg (2018), o Código Criminal de 1830 foi recebido pela sociedade como um passo em direção à modernidade e ao mundo civilizado. De acordo com a autora, foram introduzidas algumas mudanças significativas, sendo uma delas a redefinição das tipificações: crimes contra a ordem pública, o Império e o imperador; crimes contra a propriedade e contra o indivíduo, considerados particulares; e os chamados crimes policiais, aqueles que, contra a civilidade e os bons costumes, punia os considerados vadios, a capoeiragem, a prostituição, entre outros delitos. Com base nessa legislação, as penas agora seriam de acordo com a infração ou delito cometido, e as sentenças oscilavam entre prisão temporária, prisão temporária com trabalhos forçados, banimento e condenação à morte.

Grinberg (2008) conclui, chamando atenção para o fato de que, em verdade, esse ar de modernidade liberal não passava de um abrigo para poucos, pois, para os escravos e uma parte dos populares, continuavam validadas as penas fundamentadas nos castigos físicos. Havia uma crença disseminada entre os senhores, e que alcançava as autoridades públicas, de que os princípios clássicos de igualdade eram incompatíveis com a evolução social e cultural de boa parte da população. Dessa forma, pensavam como indevida a intromissão do Estado no poder privado deles, porque eram, inclusive, obrigados a arcar com os custos de seus escravos e continuavam a aplicar castigos à sua maneira, defendendo penalidades específicas para os cativos.

No decorrer do século XIX, o cientificismo passou a ser um elemento cada vez mais estruturante do pensamento da elite nacional, uma vez que muitos dos seus filhos e filhas haviam estudado na Europa e/ou mantinham constante diálogo com correntes de pensamento europeias. A partir da publicação do trabalho de Charles Dawin, *A Origem das Espécies*, em 1854, expressões como

“sobrevivência do mais apto” e “luta pela sobrevivência” foram deixando de pertencer exclusivamente ao campo da biologia e passaram a ganhar espaço no estudo das humanidades.

Para Lilia Moritz Schwarcz (2012), alguns cientistas sociais passaram a considerar que aquilo usado para explicar a vida natural serviria para o homem e suas produções, em uma espécie de evolucionismo social, no qual o desenvolvimento humano seguiria etapas predeterminadas e entrelaçaria elementos biológicos aos culturais. Comparando os grupos sociais, a humanidade seguiria sua trajetória da selvageria à civilização como se todos os povos fizessem parte de uma história única.

Outros afirmaram que, da mesma forma como eram variadas as espécies, também seriam as raças. O “darwinismo racial” passou a qualificar as diferenças entre os grupos e os sujeitos, que se tornaram entendidos como o resultado do somatório dos elementos físicos e morais inerentes ao grupo racial a que pertenciam.

Em sua análise, Schwarcz (2012) descreve que teóricos como Arthur de Gobineu, com o *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, de 1853, e Gustave Le Bon, com as *Leis psicológicas da evolução dos povos*, de 1894, acreditavam na distância qualitativa entre os grupos étnicos, na hereditariedade de características físicas e morais e na predominância do grupo racial no comportamento do sujeito, o inconsciente racial.

Cada raça traria consigo traços característicos, os quais determinariam seu nível civilizatório e até justificariam a dominação de um povo sobre o outro. O cruzamento entre elas realçaria apenas as fragilidades de cada grupo humano e produziria não apenas degeneração física e mental, mas também social. Em diálogo com esses paradigmas raciológicos, Cesare Lombroso, em *O Homem Delinquente*, obra de 1876, anunciou ser possível capturar o criminoso antes que ele cometesse o delito. Era possível prendê-lo seguindo seus estigmas de hereditariedade.

No Brasil, esses princípios levaram a elite dirigente a abraçar um ideal político e de intervenção social que vislumbrava a eliminação progressiva das raças inferiores, a eugenia. Fazendo usos desses pressupostos, intelectuais como Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, e Nina Rodrigues, da

Faculdade de Medicina da Bahia, defenderam práticas de combate à miscigenação e de restrição das liberdades jurídicas, chegando a propor, inclusive, a existência de dois códigos penais.

Segundo eles, o Direito deveria acompanhar as fases do desenvolvimento social e não seria adequada uma única lei para dar conta de todos os grupos do país. Ainda nesse sentido, seus estudos criminológicos, orientados pela ideia de uma possível prevenção das condutas delituosas, elegeram um conjunto de traços genotípicos e fenotípicos, como formato de crânio, cor e tamanho dos olhos, cor da epiderme, estatura, tônus muscular, que caracterizaria potenciais criminosos, isto é, os indivíduos potencialmente suspeitos.

Traços que, não coincidentemente, espelhavam a afrodescendência e os segmentos mais populares da sociedade, segundo Schwarcz (2012). Assim, a sociedade escravista inventou um negro africano homogêneo e criou hierarquias próprias para classificar a população livre, parte dela composta por ex-escravos e/ou seus filhos.

A escravidão, no referido período, como analisa João José Reis (2003), dava sinais de fadiga em sua legitimidade, e os crimes cometidos por escravos e seus descendentes ganhavam cada vez mais contornos políticos. É possível percebermos um crescente no número de fugas, revoltas, invasões de vilas, cadeias e atentados aos senhores em paralelo a um aumento da difusão das ideias e da atuação dos movimentos abolicionistas.

Nesse sentido, a Lei Eusébio de Queiroz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei do Sexagenário (1885) podem ter assinalado um caminho invariável rumo à Abolição, mas a cultura hegemônica estava longe de banir a lógica punitiva baseada em critérios excludentes e raciológicos. Ainda em 1850, sob o pretexto de organizar a situação fundiária no Brasil, a Lei de Terras dificultou o acesso à propriedade a um número cada vez mais significativo de homens livres e impôs sanções ao seu descumprimento:

Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinantes. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850).

A regulamentação das instituições e as manutenções carcerárias durante o Período Imperial, conforme Maia *et al* (2009), era da competência dos governos provinciais, o que implicou em particularidades por pressão dos interesses das elites locais. Expressaria a ambiguidade entre os modelos e as formas tradicionais, bem como os atrativos das estruturas penais consideradas modernas ao longo do século XIX.

A atualização das acomodações penais, para muitos gestores e instituições públicas, implicaria na construção de prédios de custo muito elevado. Assim, os governadores provinciais, em constante mudança, variavam entre os dispostos ao investimento e os reticentes com os gastos.

Nesse contexto, o aparato penitenciário brasileiro não se deu por uma mera cópia de modelos estrangeiros, mas se organizou de maneira singular, misturando padrões, combinando o moderno e o tradicional, a mentalidade liberal e a escravocrata. Mais do que espaços de penitência, continuavam, em última instância, equipamentos de controle físico e simbólico sobre as camadas sociais indesejáveis e “potencialmente perigosas” para a ordem constituída.

Com a abolição da escravatura, o Estado se reorganizou para promover um controle crescente sobre a população liberta (FRAGA, 2018). A repressão à vadiagem foi um recurso frequentemente utilizado pelas elites para expulsar das localidades indivíduos considerados insubordinados ou que resistiam à autoridade, para limitar a liberdade de circulação dos egressos da escravidão, bem como para restringir suas escolhas quanto às melhores alternativas de sobrevivência, onde e quando trabalhar.

Nos anos iniciais do Brasil republicano, seguiu-se o controle sobre qualquer manifestação genericamente entendida como “africanismo”. O antiafricanismo teve consequências severas para as populações afrodescendentes, pois reforçaram as barreiras raciais que dificultavam o acesso a melhores condições de vida e à cidadania.

Na década de 1930, na tentativa de estabelecer uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, de minar as bases das velhas oligarquias regionais, houve a ressignificação do mestiço, naquele momento eleito símbolo de uma nação formada pelo “encontro” de três povos.

As manifestações da africanidade, pouco a pouco, deixariam de ser assunto das delegacias de crimes contra os costumes, apesar de a lógica excludente da identificação de potenciais criminosos, a qualificação penal e o encarceramento terem sofrido poucas alterações até os dias atuais.

Entre continuidades e rupturas, atualmente, entendemos que duas abordagens dividem corações e mentes de autoridades, juristas e profissionais que lidam com o cotidiano da realidade penal. A primeira delas compreende a vulnerabilidade histórica e social das pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, e move sua energia para fazer dos espaços prisionais um lugar de reforço da empatia, da sociabilidade e do enfrentamento das fragilidades que levaram os indivíduos ao cárcere, seja promovendo o acesso à educação, à capacitação profissional, o estímulo ao empreendedorismo e a reintegração ao mundo do trabalho.

Por outro lado, há os que entendem o esforço pela inclusão como perda de tempo e um mero *slogan* de *marketing* burocrático. Propagado por grande parte da mídia, esse olhar conservador prega uma visão e uma administração punitivista dos espaços de restrição e privação de liberdade, instigando a tolerância zero no âmbito social, da ampliação das políticas de segurança pública, da diminuição da atuação do Estado, seja privatizando e/ou determinando a obrigatoriedade do trabalho dos internos para seu sustento e manutenção da estrutura.

Nessa lógica, não há preocupação com os fatores que conduzem à criminalidade. Ao passo que se esvaziam as políticas sociais, ampliam-se as policiais (JULIÃO, 2021). Há, assim, a retomada de uma perspectiva em que o crime não é uma disposição individual, mas uma questão social, de grupos sociais. Criminalizam-se, dessa forma, as populações mais pobres das periferias, esmagadoramente afrodescendente, com pouca ou nenhuma escolarização, favorecendo um encarceramento massivo.

1.3 A PRISÃO EM SALVADOR

Durante a primeira metade do século XIX, na Bahia ainda predominava a realidade prisional inaugurada pelos portugueses no período da colonização.

Eclesiásticas, militares ou civis, as cadeias se localizavam nos centros urbanos, interligadas ao cotidiano, de tal forma que era consentida e costumeira a interação entre presos e passantes (TRINDADE, 2007).

As prisões eclesiásticas abrigavam religiosos e diocesanos que haviam cometido delitos. Tais grupos eram julgados conforme a Constituição Primeira do Arcebispado, uma vez que as leis que julgavam os membros da Igreja não eram as mesmas utilizadas pelo poder laico.

Entre essas prisões, destacamos, em função de sua longevidade, a do Aljube. Localizada na antiga ladeira do Aljube, nas imediações do Viaduto da Sé e esquina com a Ladeira da Praça, funcionou a Cadeia Eclesiástica, entre o século XVIII e o ano de 1832, quando foi desativada e alugada pelo Governo da Província, que passou a utilizá-la como prisão civil até 1861.

Cabe registrar que, após a Independência do Brasil, à proporção que o Estado Nacional foi se organizando, o poder repressor da Igreja foi diminuindo até o advento da República e a separação definitiva entre Estado e Igreja com a Constituição de 1891.

As carceragens militares acompanhavam a quantidade de fortalezas existentes em Salvador. Abrigavam, para além dos recrutas e dos soldados em punição, os sediciosos considerados mais perigosos e os condenados às galés²⁰. Eram instalações que testavam os limites da resistência física, muitas vezes consideradas impróprias para receber os presos (TRINDADE, 2007).

Entre elas, destacamos a prisão da Fortaleza do Barbalho, que já havia operado como prisão de soldados e que, em 1845, passaria a funcionar como prisão civil, substituindo a cadeia da Relação, até sua desativação, em 1864, e a prisão do Forte de Santo Antônio Além do Carmo, inaugurada em 1832 e situada na Freguesia que levava o mesmo nome da fortaleza. Pensada para abrigar condenados à prisão com trabalho, notabilizou-se como espaço de detenção. Funcionou como Cadeia da Correção até aproximadamente 1930,

²⁰ Conforme destaca a professora Cláudia Moraes Trindade em *Ser preso na Bahia no século XIX*, a pena de prisão com trabalho não era o mesmo que galés ou trabalhos forçados. O trabalho forçado, atividade do condenado à pena das galés, no caso baiano, era normalmente cumprida na prisão do Arsenal da Marinha e nas obras públicas em geral. Mesmo quando o condenado às galés executava serviços de reparo dentro das prisões, a atividade nada tinha a ver com a pena de prisão com trabalho. Em outras palavras, trabalho forçado não fazia parte da lógica da reabilitação.

quando passou a se chamar Casa de Detenção, funcionando ali até a década de 1970.

Sobre os espaços de aprisionamento para civis, salientamos a unidade construída na ocasião da fundação da cidade de Salvador, em 1549, no subsolo da Câmara Municipal: a Cadeia da Relação, primeira e única civil até 1829. Há certa controvérsia no tocante a sua antiguidade: para o historiador Luís Henrique Dias Tavares (2001), que teve como referência uma carta de 1551, na qual o mestre de obras Luís Dias assegurava ter construído “cadeia muito boa e bem acabada com casa de audiência e câmara em cima, tudo de pedra e barro revocadas de cal, e telhado com telha” (TAVARES, 2001, p.126).

A historiadora Cláudia Moraes Trindade (2007), embora esse não tenha sido o foco de sua pesquisa, apresenta um detalhado panorama das carceragens antes e pós-reforma, em que considera a construção da Cadeia da Relação no século XVII, analisando uma solicitação dos Oficiais da Câmara da Bahia ao Conselho Ultramarino em 1665. Além de verbas para obras na cidade, pediram a construção da cadeia e de um pelourinho. Controvérsias à parte, fica mais que evidente a antiguidade desse local de aprisionamento.

Em um contexto em que a exploração do trabalho escravo se tornava insustentável e a população estava cada vez mais livre, era urgente buscar a modernidade, e assim espelhava o ideário europeu e a organização penal norte-americana. Na Bahia oitocentista, quase nada se produzia intelectualmente sem a influência dos modelos estrangeiros, ainda que esses chegassem com certa lentidão e/ou fossem adaptados à realidade local.

Portanto, compreendemos que as reformas prisionais no Brasil e, com efeito, na Bahia fizeram parte de um pacote civilizatório mais amplo que incluiu uma reordenação do espaço citadino, a criação e o estabelecimento de critérios para os cemitérios, os asilos e os projetos de urbanização, também mais amplos.

O que passaria a se traduzir como “novo” sistema penitenciário seria, para além da adoção da lógica celular, uma resignificação do uso de elementos como trabalho, religião, uniformes e horários rigorosos, que visavam condicionar os condenados a novos hábitos. A maneira como seriam aplicados esses elementos nas novas instituições prisionais definiria o sistema penitenciário. Vale

destacar que o início de nossa era penitenciária ocorreu assumindo cronologia e características arquitetônicas e de funcionamento próprias.

A Bahia iniciou seu processo de reforma no período pós-Independência com a edição de leis imperiais, decretos provinciais e destinação de recursos que, para além da construção de novos equipamentos, marcaram outra racionalidade e também o começo do deslocamento das cadeias em direção às áreas periféricas de sua capital.

Segundo aponta Cláudia Moraes Trindade (2018), as raízes do processo da reforma prisional remontam à Carta de Lei de 1821, editada pelo ainda príncipe regente, D. Pedro. O documento garantia algumas liberdades individuais, na aplicação da justiça e no apenamento, em atenção ao pleito dos constituintes brasileiros que se queixavam das arbitrariedades da justiça lusitana no Brasil. Com a Independência, em 1822, seja pela necessidade de reafirmação do novo Estado, seja pelo sentimento antilusitano, latente no pós-Independência, assumiu-se a demanda de reforma da legislação, compreendendo, nesse bojo, as questões inerentes ao sistema prisional.

Ainda de acordo com Trindade (2018), a Constituição do Império, de 1824, e o Código Criminal, de 1830, pouco inovaram quanto aos direitos individuais, para além daqueles já estabelecidos nas medidas de 1821. O mesmo ocorreu com relação às cadeias. A Constituição apenas absorveu o que já tinha sido determinado pela referida lei, ou seja, construção de cadeias mais arejadas, limpas, com várias celas, para separar os réus conforme a natureza de seus crimes. Ficou também estabelecido que fosse elaborado, o quanto antes, um Código Criminal que viesse a substituir o Livro V das Ordenações Filipinas. A Constituição aboliu as penas corporais, entretanto nem todas essas proibições se aplicaram aos escravos.

Em sua redação, o Código de 1830 não estabelecia o modelo de sistema penitenciário que deveria ser implantado nas prisões a partir de sua edição, mas determinou que a elaboração dos regulamentos era tarefa da polícia. Segundo Trindade (2007), o Ato Adicional de 1834, entre outras medidas, transferiu a responsabilidade das prisões e prisioneiros da Câmara Municipal para o Governo da Província. Dessa forma, cada província ficou responsável por elaborar o seu próprio modelo de reabilitação do preso. Por fim, em 1841, uma

nova lei reestabeleceria à autoridade policial a responsabilidade de criar os regulamentos das cadeias e das penitenciárias.

Nesse sentido, no que diz respeito à Bahia, Trindade (2007) afirma que se adaptar a essa realidade legal significava realizar uma grande modificação no sistema prisional, considerando a precariedade de suas instalações e acomodações dos presos.

Outro ponto relevante foi a política de higienização da cidade, pensada para que o complexo prisional, pouco a pouco, fosse deslocado para as áreas periféricas, numa tentativa de carregar com ele a população indesejável para longe da área urbana.

Em meio a essas medidas, a Câmara Municipal de Salvador iniciou a construção da primeira penitenciária da Bahia em 1832, inaugurada em 1861, que recebeu o nome de Casa de Prisão com Trabalho (CPCT), considerada, à época, um passo em direção à modernidade.

Mesmo com a existência de uma penitenciária, as cadeias continuariam a desempenhar um papel fundamental no aparelho prisional, uma vez que serviam para os presos não sentenciados. Desse modo, a partir da década de 1860, duas unidades passaram a dividir os presos civis: a Casa de Correção, inaugurada em 1832 no Forte Santo Antônio Além do Carmo, para os não sentenciados, e a Casa de Prisão com Trabalho, mais moderna, localizada na freguesia de Nossa Senhora dos Mares, para os presos sentenciados. Esse quadro permaneceu assim até o final do século XIX.

Na Bahia do início do século XX, segundo Tavares (2001), destacavam-se ainda relações de trabalho²¹ que guardavam características de escravidão e/ou semiescravidão, principalmente nos espaços rurais: ausência de salário e domínio da terça, meação, empreitada e dias de trabalho gratuito obrigatório. Em sua análise, ele considera que esses seriam alguns elementos que ajudariam a

²¹ Segundo o historiador Luís Henrique Dias Tavares, em *História da Bahia*, na meação, o trabalhador rural entregava ao dono da terra metade do que produzia na roça; na terça, a terça parte da produção; pelo foro, pagava pelo uso da terra que plantava ou criava animais e entregava ao dono da terra sua produção, pelo preço que este estipulasse; os dias de trabalho obrigatório eram uma forma de pagamento com trabalho pela roça que o trabalhador plantava e produzia.

explicar o atraso social e econômico baiano, em comparação a outros estados no mesmo período.

A economia baiana era basicamente agrário-mercantil, voltada prioritariamente para a exportação e, como a abolição e a República não promoveram nenhuma medida inclusiva ou de regulação das relações de trabalho, dominavam as relações precárias. Na capital, surgiu a figura do trabalhador industrial, mas mal remunerado e com obrigações de trabalho de dez, 12 e até 16 horas diárias.

Relações precárias de trabalho, concentração de propriedade da terra, estruturas de poder e falta de oportunidade deram início ao êxodo rural e à ocupação irregular de várias áreas da capital baiana. Essas ocupações originaram diversos bairros periféricos e incharam os que já existiam.

Para fazer frente a esse desafio, Salvador passou por um conjunto de redefinições e obras modernizadoras, a fim de sanar os males da concentração popular no centro urbano, mas a cidade, ao longo das décadas seguintes, acomodaria cada vez mais famílias em busca de amparo e oportunidade. Sob o discurso da segurança pública, as ações nos logradouros populares se tornaram mais frequentes.

A ascensão de Getúlio Vargas na década de 1930 e a indicação de Juracy Magalhães²² em 1931 a interventor do estado da Bahia deram início a um processo de redefinição política que colocou em risco a hegemonia dos velhos grupos políticos locais e o alinhamento da Bahia ao cenário político nacional.

Em 1940, por força do Decreto-Lei nº 2.848, entrou em vigor o Código Penal do Brasil. Tal documento, embora no contexto do Estado Novo, garantiu o cumprimento da pena transcorrida a via do processo legal, da humanização e do valor social da pena. A ideia não era apenas que, no cárcere, o indivíduo apenado fosse socializado, educado e preparado para o mundo do trabalho, mas sim eliminar as razões que o levaram ao crime.

²² Governou, como interventor, entre 1931 e 1934 e, como governador constitucional, de 1935 a 1937. Apesar de não ter interferido nas estruturas socioeconômicas, apoiou o fomento da indústria e combateu a mentalidade conservadora do comércio. Em 1938, foi substituído por Landolfo Alves, que teve uma atuação nas ações de propaganda e exaltação do Estado Novo, com o fim da formação de uma consciência e unidade nacionais.

Em um contexto em que o mundo se permitiu experimentar um modelo de capitalismo mais ameno, o Governo Federal criou, em 1941, a Justiça do Trabalho e, no ano seguinte, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), medidas de grande alcance e gosto popular, que visavam ao fortalecimento do mercado interno via fomento do consumo por parte da classe trabalhadora.

Nessa época, eclodiu a II Grande Guerra (1939-1945), e o alinhamento do governo brasileiro com as concepções nazifascistas, o sucesso de atuação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e a vitória dos Aliados tornou insustentável a manutenção de Vargas no comando da Presidência.

Silva (2012) afirma que havia, nos anos iniciais da década de 1950, um espírito otimista, resultado da vitória da democracia frente aos regimes nazifascistas, da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da cooperação internacional. Esses elementos, aos poucos, apontaram para uma outra visão de sociedade, mais voltada para o bem-estar social de todos os cidadãos. Experimentou-se um período de grandes avanços tecnológicos e científicos, que possibilitaram, em parte, uma melhoria na qualidade de vida.

Uma atmosfera desenvolvimentista tomou conta do cenário nacional. Nesse contexto, foi implantada a indústria de base, a nova capital começou a ser construída e os eletrodomésticos passaram a ser bens de consumo cada vez mais presentes na vida da população. Uma cidade que não exibisse sinais claros de sua inserção nesse momento sociotécnico era entendida como deslocada, atrasada.

Foi nesse esforço que a capital baiana experimentou mais um conjunto de redefinições. Foram várias as ações: definição das áreas urbanas e suburbanas, redefinição do modal do transporte e criação das primeiras linhas de ônibus, constituição de espaços de cultura e lazer e início da reestruturação do sistema penal da capital, com inauguração, em 7 de abril de 1957, no governo de Antônio Balbino²³, da Penitenciária Lemos de Brito²⁴, no bairro da Mata Escura.

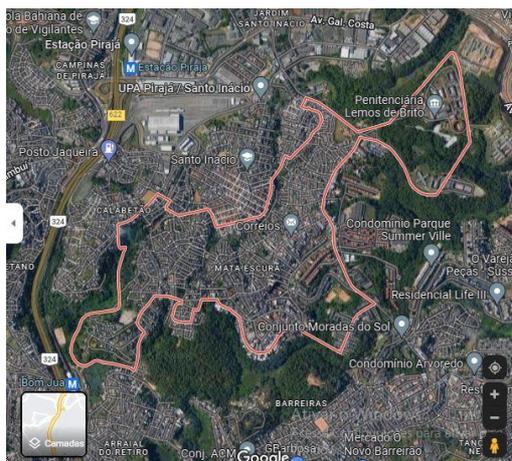
²³ Conforme registro no Diário Oficial da Assembleia Legislativa de 9 de abril de 1957.

²⁴ O Complexo Penitenciário, segundo aponta Everaldo Carvalho (2013), está situado a aproximadamente 13 km do centro de Salvador. Faz fronteira com os bairros da Sussuarana e Pau da Lima pela parte dos fundos e, pela frente, com o Jardim Santo Inácio. Fica a menos de

Definido como bairro geo-historicamente popular, Mata Escura foi considerado uma das primeiras áreas de expansão da capital devido à construção das represas do Prata e da Mata Escura, sub-bacias do Rio Camarajipe, as quais serviam para o abastecimento de água da cidade de Salvador.

O nome do complexo foi em homenagem ao advogado, político e jornalista baiano José Gabriel Lemos de Britto (1886-1963), proeminente intelectual e defensor da reforma prisional brasileira no século XX. A PLB foi inaugurada sob o discurso de melhorar as condições carcerárias e melhor aproveitar o trabalho dos sentenciados, entretanto, na prática, materializava o velho receituário higienista de afastar os indesejáveis e suas instituições para mais distante possível do centro da capital.

Figura 1 – Localização geográfica do bairro da Mata Escura e da Penitenciária Lemos de Brito, em Salvador



Fonte: Google Maps. Acesso em: 19 abr. 2021.

De acordo com Silva (2012), a instalação do Complexo Penitenciário nessa região produziu um efeito simbólico para a população do seu entorno: um lembrete constante para aqueles que desconsiderassem as disposições legais. Mais do que um equipamento capaz de docilizar corpos e mentes, foi um instrumento político, intencionalmente utilizado pelos órgãos públicos no processo de organização espacial de Salvador.

2 km da BR-324, é cercado por um muro e um imenso matagal e abriga sete das dez unidades prisionais da capital.

O complexo é composto das seguintes unidades: a Penitenciária Lemos de Brito, com quatro módulos, onde ficam os sentenciados, a administração e os principais serviços de apoio; o Presídio Salvador (PS), inaugurado em 1976; a Cadeia Pública de Salvador (CPS), implantada em 2010, em que ficam os presos provisórios; a Unidade Especial Disciplinar (UED), onde ficam os internos com sanção disciplinar; o Centro de Observação Penal (COP), inaugurado em 1992, espaço em que seriam realizados os exames criminológicos, mas foi reconfigurado e hoje atende os internos com dificuldade de convivência em outras unidades, independentemente do regime penal; a Penitenciária Feminina (PF), criada em 1990, que atende mulheres nos regimes fechado, aberto e semiaberto; a Central Médica Penitenciária, inaugurada em 1993, a qual funciona como centro médico integrado e atende demandas dos internos; a Casa do Albergado e Egresso (CAE), aberta em 1986 e que atende os egressos e os indivíduos em regime semiaberto com trabalho regular externo.

No entorno do bairro da Mata Escura, funcionam ainda o Hospital de Custódia e Tratamento (HCT), inaugurado em 1991 para substituir o manicômio Judiciário e a Colônia Penal Lafayette Coutinho (CLC), no bairro de Castelo Branco, onde ficam também os presos em regime semiaberto. O Complexo Penal é o maior do Estado da Bahia e o único em atividade em Salvador.

Figura 2 – Recém-inaugurada Penitenciária de Salvador em 1957.



Fonte: Diário Oficial do Estado da Bahia do dia 7 de abril de 1957.

Figura 3 – Portão de acesso ao Complexo Penitenciário



Fonte: registro do autor, do dia 19 de abril de 2021.

1.4 A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE

A Educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade não é uma questão recente. Ela surgiu no mesmo contexto das reformas humanistas burguesas europeias do século XVIII, que iniciaram a prisão como pena e uma nova racionalidade no que diz respeito ao corpo e à mente dos apenados. Para além de punir e proteger a sociedade, havia a intenção de devolver ao convívio social um indivíduo útil, produtivo, ajustado a novas demandas sociais e do capital.

O essencial não era mais punir, mas corrigir e, nesse sentido, a prisão atuaria como uma “ortopedia moral” que neutralizaria a periculosidade e encerraria as disposições criminosas dos sujeitos encarcerados. Michel Foucault (1987) afirma que, através da constituição de uma nova tecnologia social do castigo, um exército inteiro de técnicos do comportamento substituiu o carrasco: guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores. Cada um, dentro do seu campo, atuaria como agente ressocializador.

A Educação não aparece como meio para formação e emancipação dos sujeitos, mas como engrenagem de uma “educação total”, condicionadora e exaustiva, que contribui para o processo de mortificação do Eu, parte do tratamento técnico realizado para atingir os objetivos da instituição: dessocializar

para ressocializar. É o que fica evidente na experiência escrita por Foucault (1987) sobre a Casa dos Jovens Detentos de Paris, no final do século XVIII:

Art. 18. — Levantar. Ao primeiro rufar de tambor, os detentos devem levantar-se e vestir-se em silêncio, enquanto o vigia abre as portas das celas. Ao segundo rufar, devem estar de pé e fazer a cama. Ao terceiro, põem-se em fila por ordem para irem à capela fazer a oração da manhã. Há cinco minutos de intervalo entre cada rufar.

Art. 22. — Escola. Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se as filas, e todos entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo.

Art. 23. — Às doze e quarenta, os detentos deixam a escola por divisões e se dirigem aos seus pátios para o recreio. Às doze e cinquenta e cinco, ao rufar do tambor, entram em forma por oficinas. (p. 10).

Educação, religião e trabalho: elementos rigidamente determinados e acompanhados que construíram o processo socioeducativo. Com o século XIX, surgiu o modelo panóptico e a racionalidade dos padrões norte-americanos de organização penitenciária, que passaram a exercer grande influência em todo o Ocidente.

Na Bahia, a implantação de uma escola no ambiente prisional só ocorreu em 1871, como parte da reforma prisional, nas dependências da Casa de Prisão com Trabalho (CPCT), dez anos após a inauguração. Sua proposta para a Educação refletia o pensamento das elites da época, segundo Trindade (2018), e a cultura da inteligência não poderia deixar de entrar como elemento essencial no regime de um estabelecimento penitenciário, em que para melhorar o coração, era mister melhorar o espírito.

A instrução prevista para os presos era a pensada para os pobres, sendo, em geral, o acesso ao ensino primário. Festejada pelos internos na ocasião de sua inauguração, com os anos passou a registrar abandono e infrequência cada vez mais significativos. É possível que a relação com o cárcere, a rotina rigorosa e/ou as punições presentes nos antigos métodos educacionais tenham concorrido para o pouco sucesso da iniciativa.

No capítulo seguinte, discutiremos brevemente a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, seus atores e as concepções que orientam sua realização no cotidiano do Colégio Estadual Professor George Frágoso Modesto. Ademais, abordaremos a literacia histórica como possibilidade decolonial de fomento a

uma consciência histórica emancipadora e o diálogo com as artes como possibilidade de sua expressão.

2 “É NÓIS”: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMPLEXO PENAL DE SALVADOR – SABERES, SENTIDOS E O DESAFIO DA LITERACIA HISTÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, conforme a Lei 9.394/96, Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2000). Em sintonia com o pensamento do professor Miguel Arroyo (2017), compreendemos se tratar de uma modalidade com inclinação popular, cujos sujeitos são jovens e adultos das classes mais populares que não tiveram acesso ou que tiveram os itinerários formativos truncados pela necessidade de subsistência e/ou por outra forma de apartação que a sociedade brasileira, excludente, promove. Não está limitada ao âmbito escolar, acontecendo em comunidades, prisões, igrejas ou no interior de vários movimentos sociais.

Ao longo da história do Brasil, pode-se localizar diferentes momentos, experiências e finalidades de ensino para um público não infantil, como mostra o trabalho de Maria Hilda Baqueiro Paraíso (1990) sobre os Aldeamentos de Salvador no século XVI. Ademais, em conformidade com Vitor Machado e Antônio Francisco Marques (2015), consideramos a década de 1940 e seus desdobramentos como os mais significativos para a consolidação da EJA.

Internacionalmente, nesse contexto, houve o final da II Grande Guerra, a criação da Organização das Nações Unidas, a concepção de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No Brasil, por sua vez, observou-se uma atmosfera de efervescência política iniciada com o fim da ditadura Vargas, em que o país se tornou signatário de compromissos internacionais, subscrevendo o entendimento de que o acesso ao conhecimento seria capaz de promover a superação das condições de miserabilidade dos mais pobres, diminuir o impacto da introdução das novas tecnologias na indústria e no campo e contribuir para o desenvolvimento das nações.

Os números do analfabetismo passaram a ser encarados como um desafio que precisava ser enfrentado com veemência pelo Estado. Assim, em 1947, aconteceu a primeira Campanha de Educação de Adultos em território nacional, a qual animou um conjunto de iniciativas pelo país, mas não havia articulação entre ações dessa espécie. O objetivo era que os estudantes aprendessem a ler e escrever, e não existia uma preocupação maior com os sujeitos e o trabalho educativo, de modo que se tratava de uma adaptação da metodologia e dos materiais utilizados com as crianças (MACHADO; MARQUES, 2015).

Paulo Freire, nos anos de 1950 e 1960, foi um contundente crítico de tais campanhas, alertando que os não alfabetizados deveriam ser entendidos como portadores de cultura e saberes. Segundo ele, o trabalho educativo, para ser efetivo, deveria estar alicerçado no diálogo livre e analítico para a construção dialógica e socialmente referenciada que favorecesse a tomada de consciência.

Freire (2019), em outras palavras, propunha uma Educação como prática de liberdade e, nesse sentido, a hierarquia escolar deveria ser substituída pela horizontalidade dos círculos de leitura. Compreendendo a realidade de um Brasil pauperizado, desumanizado e oprimido, ele defendeu uma educação com os não alfabetizados e não para eles, isto é, uma pedagogia do oprimido²⁵.

Por conseguinte, ao lado das ações governamentais, surgiram também os movimentos de educação popular influenciados, acima de tudo, pela proposta freireana. Machado e Marques (2015) enumeram algumas tentativas e experiências realizadas ao longo das décadas de 1960 e 1980 que valem ser destacadas: o Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural (PRONASEC); o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), o Movimento de Educação de Base (MEB), experiência em que o educador Paulo Freire modificou o caráter apenas alfabetizador da educação popular e passou a trabalhar também com a conscientização crítica e libertadora do educando.

Pode-se ressaltar dois momentos: o primeiro período, entre 1961 e 1964, marcado pela influência do espiritualismo cristão, e o segundo, pós-1964,

²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

delimitado pela instauração, consolidação e alinhamento ideológico com a ditadura militar, resultando no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985. Nessa experiência, os militares tinham todo o controle do que seria ensinado e, por meio de uma ideologia de moral e civismo, afastavam a população das “ideias subversivas” que trabalhavam “contra” a ordem, a fé e as famílias. Os alfabetizandos aprendiam técnicas de leitura, escrita e cálculo para que “melhor se enquadrassem” em seu meio social.

Com o fim do período militar, durante o Governo Sarney, o Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, criou a Fundação EDUCAR e extinguiu o MOBRAL. A citada fundação passou a promover a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” e tinha como foco a alfabetização na Educação Básica não formal, destinada àqueles que não tiveram acesso à escola ou foram excluídos dela prematuramente.

Juntamente a outros órgãos federais, a Fundação EDUCAR foi extinta em 1990, no início do Governo Collor. Nessa década, houve um avanço ainda mais acentuado da participação do capital privado, via fundações, em ações de promoção da educação, inclusive de programas de alfabetização (LUZ, 2011).

Assim, o fim da ditadura e a volta à democracia produziu expectativas de desenvolvimento de processos correlatos no conjunto das instituições sociais. No plano educacional, apesar dos limites impostos ao retorno à institucionalidade, procurou-se fomentar modificações no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e na melhoria da escola pública.

Nos anos 2000, foram criados o Programa de Alfabetização Solidária²⁶, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que objetivou o ingresso e a continuidade de indivíduos não alfabetizados nas turmas regulares de Jovens e Adultos, e o Programa Brasil Alfabetizado²⁷, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, que almejava não apenas a alfabetização e a posterior

²⁶ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Alfabetização Solidária. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 20 jun. 2022.

incorporação à rede formal, mas também a inclusão social dos educandos. O Programa Brasil Alfabetizado foi desenvolvido em todo o país, com atendimento prioritário aos municípios que indicavam as maiores taxas de analfabetismo.

Para além da garantia da oferta de turmas, a articulação com os estados e municípios visava estimular a absorção dos alunos pelas redes de Educação dos entes federados. O programa permitia, ainda, a adesão por meio de ações e/ou resoluções específicas a serem publicadas em cada estado ou município. Nessa perspectiva, em 2007, o governo baiano lançou o programa Todos pela Alfabetização (TOPA).

Ainda em vigor, esse programa possibilita que, além de municípios, haja a adesão de instituições religiosas, ONGs, cooperativas, associações e movimentos sociais, permanecendo o sentido de incorporação dos educandos à rede, para que possam dar continuidade a seus itinerários formativos.

A possibilidade de educação para os privados de liberdade, a despeito de algumas iniciativas isoladas promovidas, em sua maioria, por grupos religiosos, só tomou novo fôlego a partir da Lei de Execução Penal de 1984 e da Constituição de 1988, marcos legais²⁸ da concepção da Educação como um

²⁸ Constituição Federal, Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei nº 9.394/96., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. A Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010: Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A Lei nº 7.210 – Lei de Execução Penal (LEP), de 11 de julho de 1984, Art. 10: A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade; Art. 1, Art. 11. A assistência será: I material, II à Saúde, III Jurídica, IV Educacional, V Social, VI Religiosa; Art.17 a 21 A, Seção V: da Assistência Educacional. A Resolução nº 43 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia (CEE), de 14 de julho de 2014: Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Traz em seu Art. 1º: A Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertada para os cidadãos privados de liberdade, assume como finalidade contribuir para o processo de desenvolvimento humano e de inclusão das pessoas privadas de liberdade, seja no ambiente prisional, em todos os seus regimes, seja no seu retorno à sociedade, e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia, publicado em 2015. Este documento, além de propor uma reflexão sobre a situação da educação para os privados de liberdade, estabelece metas e objetivos para garantir o direito à educação estabelecida em lei.

direito de todos, e do Projeto Educando para a Liberdade²⁹, marco da construção de uma nova política pública da Educação de Jovens e Adultos no âmbito penitenciário nacional.

Resultado da articulação entre os ministérios da Educação e da Justiça, a representação da UNESCO no Brasil e a representação do Governo Japonês, o Projeto Educando para a Liberdade fomentou a realização de uma série de encontros e debates nos estados da federação, em torno da necessidade de articulação entre as pastas da Educação e Administração Penitenciária e a importância da construção de diretrizes específicas. A oferta era pouco regular, e sua existência ou inexistência dependia da iniciativa ou concordância da direção de cada Unidade Prisional.

Como fruto desses intensos debates³⁰, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução 03/2009³¹ dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais, seguida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que publicou a Resolução 02/2010³² deliberando sobre Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos, à idade mínima, a exames de certificação e à EJA desenvolvida por meio da educação a distância. Ainda que não tenha tratado da oferta nos espaços de privação de liberdade, ambos serviram como referência para a construção dos planos estaduais específicos.

O estado da Bahia publicou seu primeiro Plano Estadual de Educação para o período de 2012-2014; o segundo, para o período de 2015-2016; e o

²⁹ 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://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para o Conselho nacional de Educação sobre Educação em Prisões. Disponível em: https://hugepdf.com/download/minuta-documento-cne-ministerio-da-educacao_pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

³¹ BRASIL. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. *Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2021.

³² BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2021.

terceiro, ainda não publicado, compreenderá o período de 2020-2024 (BARRETO; DIAS, 2021).

Os dois primeiros documentos foram construídos a partir de reuniões e encontros entre a Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, e a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, por meio da Superintendência de Ressocialização Sustentável, com a participação de técnicos das duas secretarias, professores e agentes, resultando em documentos demasiadamente técnicos e que pouco traduziam a realidade da Educação no âmbito prisional.

O terceiro é resultado de um conjunto de reuniões virtuais, da articulação entre SEC, Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), Ministério Público, Defensoria Pública, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Conselho Estadual de Educação, Fórum EJA Bahia, diretores e coordenadores de unidade, Grupo REAJA³³ e professores das unidades municipais e estaduais que funcionam em âmbito prisional.

Essa abertura resultou em um documento mais analítico e propositivo, embora também sujeito a críticas por conta da ausência de representação dos educandos privados de liberdade. Todos estabelecem diretrizes e metas com vistas à garantia do direito à Educação, à ampliação da oferta, ao diálogo com o mundo do trabalho e à qualidade.

Conforme levantamento realizado por Barreto e Dias (2021), o estado da Bahia conta com uma estrutura de escolarização que contempla a Educação Básica em todos os níveis na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A partir do primeiro Plano Estadual de Educação em Prisões, a Bahia tem ampliado a quantidade de Unidades Escolares e vagas em todo o seu território.

Em 2012, existiam 11 unidades; em 2015, passou para 14; e, em 2021, chegou a 20 escolas ofertando Educação no sistema prisional. Entre as atuais, há 14 instituições estaduais e seis municipais, 19 delas funcionando de forma

³³ O grupo “Reaja ou será morta! Reaja ou será morto!” é uma articulação de movimentos e comunidades de negros e negras da capital e do interior do estado da Bahia, estruturada nacionalmente e com organizações que lutam contra a brutalidade policial, pela causa antiprisional, pela reparação aos familiares das vítimas do Estado, de milícias e de grupos de extermínio. Ver: <https://reajanasruas.blogspot.com/p/quem-somos.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

vinculada, sendo o único específico o Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto, que funciona no Complexo Penal de Salvador.

São perceptíveis os avanços, porém, infelizmente, o cenário é de retrocessos e ataques a muitas conquistas sociais que estão cada vez mais ameaçadas. Há um caloroso embate promovido pelos setores sociais conservadores, os quais entendem que o papel do sistema penitenciário não é “ressocializar” para preparar os privados de liberdade para o pós-cárcere, e sim proteger a sociedade e punir o “delinquente” pelo ato cometido.

É preciso resistir à lógica do encarceramento e do punitivismo por meio da Educação popular e histórica, além de estimular nos educandos o desejo de serem mais e de buscarem outros caminhos para sua autorrealização.

2.2 O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO

O Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto é uma unidade escolar pública que funciona no Complexo Penal de Salvador, em um prédio anexo ao Módulo IV, unidade que abriga os internos que exercem atividade profissional remunerada.

Essa unidade escolar atende os indivíduos em situação de privação e restrição de liberdade, ofertando regularmente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em todo o complexo. Por conta de tal peculiaridade, apresenta dupla vinculação: a SEC e a SEAP. Inicialmente, era formada por professores que, de maneira voluntária, organizavam turmas de alfabetização e de séries iniciais.

Anos mais tarde, em 1991, durante o governo de Paulo Souto, foi criada, através da portaria n.671/91, a Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito, resultado de uma articulação entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Secretaria de Justiça. Essa escola ofertava ensino de 1º grau, tendo a sua operacionalização consolidada por meio do Termo de Convênio e Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, celebrado em 27 de agosto de 1991 e publicado no Diário Oficial de 28 de agosto de 1991. No início, atendeu os internos da Unidade Prisional Lemos Brito em uma sala com duas turmas.

Em 1994, por força da Portaria nº 61, publicada no Diário Oficial do dia 3 de setembro do mesmo ano, houve a implantação do curso Aceleração I e II. A partir de 1996, o trabalho, antes concentrado na sede, se expandiu para as outras unidades do complexo. Em 2010, aderiu à Educação de Jovens e Adultos.

A Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito manteve esse formato durante muitos anos. Os professores e a equipe gestora começaram, então, a identificar que poucos estudantes retornavam para buscar os documentos relativos ao seu itinerário formativo, e a razão apontada era o fato de o nome da unidade escolar remeter ao cárcere, o que lhes despertava constrangimento.

Após discussões e encaminhamentos para a Secretaria da Educação e a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, a ideia foi acolhida pelo Conselho Penitenciário em consonância com o Plano Estratégico de Educação para o Sistema Prisional (PEESP). Assim, por meio da Portaria nº 6189/2013, a unidade escolar sofreu alteração na sua nomenclatura, passando a se chamar Escola Professor George Fragoso Modesto.

Em 2015, passou a oferecer, além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, com turmas do Tempo Formativo III nos três turnos. Em 2018, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, passou a promover encontros para atender à demanda de remissão por leitura e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em colaboração com a SEAP.

Em setembro de 2020, por força da Portaria 584/2020, o nome da unidade escolar foi novamente alterado, tornando-se Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto, pondo fim a um debate sobre a possibilidade de municipalização da instituição.

Figura 4 – Fachada da sede do atual Colégio Estadual Professor George Frágoso Modesto



Fonte: Imagem do autor, registrada em 19 de abril de 2021.

O espaço físico da unidade escolar é um pouco diferente do que comumente se observa em outras unidades educacionais. Na sede, há dois pequenos espaços que atendem a equipe gestora, a direção e a vice-direção; dois espaços maiores em que funcionam a secretaria e a sala dos professores, (na qual ocorrem boa parte dos eventos cotidianos); uma pequena sala para a coordenação pedagógica; dois pequenos banheiros para uso coletivo; uma pequena cozinha, onde é preparada a merenda escolar; e três espaços improvisados, usados como sala de aula para os educandos do turno noturno (que, por questões de segurança, vai das 17h às 19h30h).

Figura 5 – Cella adaptada para sala de aula



Fonte: SEAP, em 2015.

Em sua maioria, as celas-salas de aula estão distribuídas entre os espaços do complexo penitenciário e são a expressão da tensão dos ideais punitivos e educativos. O primeiro atrito é fruto da visão punitivista por parte de uma fração dos agentes de segurança, hoje policiais penais, que não veem sentido na existência de uma unidade escolar com oferta de Educação para um conjunto de homens e mulheres que eles consideram irrecuperáveis. Portanto, para esses profissionais, os sujeitos privados de liberdade não são dignos de qualquer ação inclusiva que reconheça seu direito a ter direitos e, apegados às questões de segurança, tornam-se verdadeiros obstáculos ao pleno trabalho escolar.

Por outro lado, quando os agentes compreendem que os espaços de privação e/ou restrição de liberdade não apenas podem, mas devem ser mais que espaços de punição e entendem a relevância da educação para a verdadeira inclusão social, na medida em que é um direito que favorece o acesso a outros direitos e o exercício pleno da cidadania, transformam-se em verdadeiros parceiros da escola.

A segunda tensão diz respeito ao entendimento dos internos sobre a relevância da educação em suas vidas e à maneira como a chamada Frente ou Xerifes³⁴ compreendem a opção pelo estudo por parte de seus liderados. Há aqueles que veem como potencialmente suspeitas a interação entre os estudantes e os professores, entendidos, nesse caso, como agentes do Estado. Ademais, há internos e lideranças que compreendem, para além do benefício da remissão³⁵, a oferta de educação como uma possibilidade de os apenados iniciarem ou continuarem seus estudos e ampliarem suas chances de sucesso quando conseguirem reconquistar a tão desejada liberdade.

Considerando que os educandos, em geral, não podem se deslocar para a sede de nossa unidade escolar, os espaços educativos estão distribuídos entre os espaços em que os estudantes estão. Há salas de aula implantadas no Centro

³⁴ Segundo Carvalho (1998), Frente, Coroa(s) ou Xerife(s) são formas como os internos se reportam ao(s) indivíduos(s) que exerce(m) um papel de liderança e comando entre eles.

³⁵ A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, também conhecida como Lei de Execuções Penais (LEP), regulamenta a diminuição de pena do preso por trabalho ou estudo. Segundo o artigo 126 da mencionada lei, para que o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto diminua um dia de sua pena, terá que cumprir 15 horas de frequência escolar.

de Observação Penal, no Presídio Salvador e seu anexo, no Conjunto Penal Feminino, na Penitenciária Lemos Brito (com seus pavilhões chamados comumente de Módulos I, II, III, IV e V), na Cadeia Pública e no Conjunto Penal Masculino de Salvador, única unidade com administração privada, inaugurada em 2017.

Existem também turmas e salas de EJA para os internos da Colônia Penal Lafayette Coutinho, localizada no bairro de Castelo Branco, da Casa do Albergado e Egressos, situada na Mata Escura, mas em frente ao Complexo Penitenciário, do Hospital de Custódia e Tratamento, instalado na Baixa do Fiscal, todos em Salvador. Cada espaço possui, além de características comuns, uma direção própria e níveis de segurança diferenciados. Sobre isso, Coelho (2020), que vivencia esse cotidiano, registrou que:

as particularidades de cada unidade penal abarcam multiplicidades de fatores que se entrelaçam, impossibilitando, mesmo que se quisesse, uma uniformização do fazer pedagógico. Cada espaço habitado por educandos e educandas em situação de restrição e privação da liberdade que o colégio se faz presente ofertando a EJA possui uma dinâmica própria, com sua complexidade particular, mas na maioria das unidades os professores adentram os espaços dos encarcerados, vivenciando mesmo que por poucas horas a sensação de estar entre muros, apartados, apenados. (p. 73).

O nível de segurança das unidades determina, inclusive, a natureza dos materiais escolares e da merenda que os estudantes podem ou não ter acesso em cada local. Tal situação demanda por parte da gestão, da coordenação escolar e dos professores um constante diálogo com os diretores e os coordenadores de atividades laborativas de cada unidade para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Essa interação, sempre que possível, favorece o trabalho dos policiais penais e dos educadores, gerando bons resultados. Atualmente, o colégio estadual tem aproximadamente 1035 alunos distribuídos entre todas as unidades, computando 63 turmas nos três turnos.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto foi atualizado pela última vez em 2018. O documento foi sistematizado considerando a experiência e as contribuições da equipe gestora, dos docentes, dos funcionários administrativos e de alguns estudantes. O PPP expressa os

princípios epistemológicos e metodológicos e como esses articulam saberes, Eixos Temáticos, Temas Geradores, Projetos Estruturantes propostos pela Secretaria de Educação do Estado e projetos pensados no âmbito do próprio colégio, embora careçam de atualização.

O material aborda a necessidade de inclusão, de uma concepção de educação ao longo da vida, de valorização dos sujeitos e seus saberes, assim como a preocupação de garantir ao educando um lugar de protagonismo em seu próprio processo formativo. Entretanto, não é possível identificar qual é a sua missão ou encontrar de forma explícita a que corrente pedagógica se filia. Essas ausências dão margem a múltiplas possibilidades de entendimento por parte dos professores e à continuidade de abordagens tradicionais.

Os planos de curso e de aula de cada área do conhecimento levam em consideração os referenciais contidos no PPP e, de acordo com suas especificidades, promovem a mediação entre habilidades, competências desejadas e conteúdo, orientando a ação docente para a produção de novos conhecimentos.

Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (1995), os planos precisam ser bem elaborados para que as atividades desenvolvidas em sala de aula alcancem o máximo de aproveitamento. Assim, devem apresentar uma organização adequada do currículo, de maneira que façam sentido para os educandos, possibilitem a comunicação com os demais professores e racionalizem o tempo, otimizando as oportunidades de interação com os estudantes.

Analisando os planos de aula da disciplina História do *continuum* 2020/2021³⁶, é possível verificar a existência dos elementos anteriormente descritos como indispensáveis, o que consideramos um aspecto positivo. Todavia, o referencial de temporalidade continua ancorado na tradição das experiências coloniais europeias, apresentando um encadeamento de eventos como parte de uma única história e cultura.

³⁶ Estabelecido pela Portaria nº 1339 /2021, que definiu o protocolo Pedagógico da Rede Estadual de Ensino para os anos letivos de 2020/2021, e pela Instrução Normativa nº 03/2021 que orientou, em função da pandemia da covid-19, atividades curriculares complementares, chamadas de *Continuum* 2020/2021.

As razões para a manutenção dessa estrutura são variadas: formação dos docentes, necessidade de alinhamento dos conteúdos disciplinares aos exames nacionais (ENEM e ENCCEJA), ausência e insuficiência de materiais de apoio pedagógico que dialoguem com referenciais decoloniais, não abordagem da questão no Projeto Político Pedagógico e/ou comodismo.

A seguir, o plano elaborado para as turmas de História do Tempo Formativo II – Eixo V:

Figura 6 – Imagem da primeira parte Plano Anual de Trabalho para o Eixo V

Plano Anual de Trabalho 2020/2021							
Unidade Escolar: Colégio Professor George Frago Modesto						NRE: 026	
Modalidade: Educação de Jovens e Adultos			Tempo Formativo: II		Eixo: V		
Área do Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias				Componente Curricular: História			
Professores: Fábio C. da Hora, Telma Gonçalves, Walter Altino.							
Objetivo do Componente Curricular: Analisar realidade brasileira, identificar os fundamentos históricos de possíveis problemas atuais e pensar sobre suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política, institucionais e de organização coletiva.							
Unidades	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno (a)		
					Formas	Critérios	Resultado observado (ao final da unidade)
I Unidade (06/02 a 18/05) Eixo: Meio Ambiente e Movimentos Sociais T.Gerador: Saúde e Desenvolvimento Sustentável	- Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas. - Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emergem na vida Social.	- Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; - reconhecer a dinâmica da organização dos mov. sociais e a importância da participação coletiva nas transformações históricas e geográficas;	- Introdução ao estudo de História (períodos históricos, identificação de séculos, calendários); - Como são produzidos os textos historiográficos, o que são fontes? - O perigo da história única; - O Iluminismo; - A revolução Inglesa; - A Revolução Industrial; - A Revolução Francesa; * ascensão de Napoleão - A chegada da família real ao Brasil (1808); - O período Joanino; * Revolta do Porto 1820. * Rev. Pernambucana 1817 - A Proclamação da Independência do Brasil; - A Independência da Bahia [1823];	-aula expositiva participativa; - debate em torno de filmes e textos; - Resolução de exercícios propostos; -Atividades em grupo; - confecção de painéis;	Produção de texto; Participação em sala; Seminários; Testes com questões objetivas e subjetivas	- Participação; -Desempenho; -Assiduidade; -Coerência; -Críticidade; - Responsabilidade; Protagonismo;	Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados; Promoção nas habilidades e competências dos educandos; Percurso formativo em construção;

Em nossa unidade escolar, o Plano Anual de Trabalho é construído pela reunião entre profissionais de cada área do conhecimento e coordenação pedagógica durante o período da Jornada Pedagógica, favorecendo a colaboração e o alinhamento do que será trabalhado em todas as turmas. As especificidades de cada espaço e educandos são contempladas nos planos de aula de cada docente.

Nos encontros semanais de Atividade Complementar, socializamos os planos de aula e conversamos sobre como o trabalho está acontecendo em cada unidade. Essa troca é importante porque transferências por questões de segurança, logística e/ou mudança de regime do estudante privado de liberdade são bastante comuns e, quando ocorrem, o aluno é enturmado novamente e pode continuar os estudos do ponto em que parou.

2.2.1 Os profissionais da Educação

Os professores que atuam no Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto são oriundos do quadro funcional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, mediante prestação de concurso público em sua área de habilitação, conforme prescrições da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9394/96, das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, no seu Art. 11, parágrafo 1º, do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia e do Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia.

Vale destacar que, devido ao fato de o colégio se encontrar em área de segurança pública, os profissionais mantêm uma relação de proximidade com a Secretaria de Administração Penitenciária, na medida em que seu trabalho ocorre associado à Coordenação de Atividades Laborativas de cada unidade. As instituições, além de acompanharem todas as questões relacionadas ao trabalho, acompanham o percurso formativo dos estudantes e suas frequências para efeito do cômputo do tempo de remissão por estudo e/ou concessão de algum benefício.

Embora a Resolução CEE nº 43/2014, em seu Art. 14, garanta a possibilidade de privados de liberdade, com perfil adequado, atuarem como monitores regentes, ela reafirma a atuação docente como específica do professor. Destaca-se que a possibilidade de organizar o trabalho educativo centrado na atuação de internos como monitores regentes tem dividido opiniões e acalorado o debate em todo o território nacional.

Nos debates que ocorreram na Bahia por ocasião da atualização do Plano Estadual de Educação em Prisões 2020-2024, muitos educadores que trabalham no sistema prisional expressaram preocupações acerca do tema, compreendendo a importância dos monitores, mas salientando a relevância do trabalho sempre articulado com os professores de cada unidade prisional:

Os professores do Colégio Professor George Fragoso Modesto adentram os pátios da prisão, locais nos quais estão localizadas as salas de aula, sem segurança institucionalizada, ficando vulneráveis a situações de rebelião, juntamente a outros 400 presos que não são matriculados na Unidade Escolar. Nessa condição, os professores são conduzidos às salas de aula sempre por um Monitor (preso escolhido

pela frente da prisão), oferecendo suporte de segurança para os professores. Assim, o Monitor é o porta-voz da frente. Aquele que faz o papel de interlocução com a administração prisional em nome do comando, no sentido de se resolver questões do dia a dia, tais quais: prestações das assistências, limpeza, manutenção, questões de visita, medicação, muda de cela e de pátio etc. [...] Enfim, cumpre com o seu papel, estabelecido na prisão pela liderança. Vale lembrar que, embora os alunos não sejam obrigados a estudar, nem são escolhidos pelo crime cometido, eles fazem um compromisso com o Monitor de frequentar as aulas regularmente. (BARRETO, 2017, p. 65-66).

Conforme se observa no relato de Barreto (2017) em seu trabalho de pós-graduação, regendo turmas ou não, os monitores já exercem um papel importante na realidade do pátio da prisão e da Educação. Não obstante, ela aponta para a complexidade do espaço, de suas dinâmicas, de seus atores, e para a necessidade de preparação para fazer frente a esse desafio cotidiano.

Atualmente, somos 43 profissionais distribuídos nos três turnos de funcionamento, com tempo médio de 10 anos de experiência de trabalho educativo junto aos estudantes em situação de privação e restrição de liberdade. Além disso, mais da metade possui experiência com gestão escolar. Nesse sentido, a formação e a experiência dos educadores é um traço singular de tal instituição.

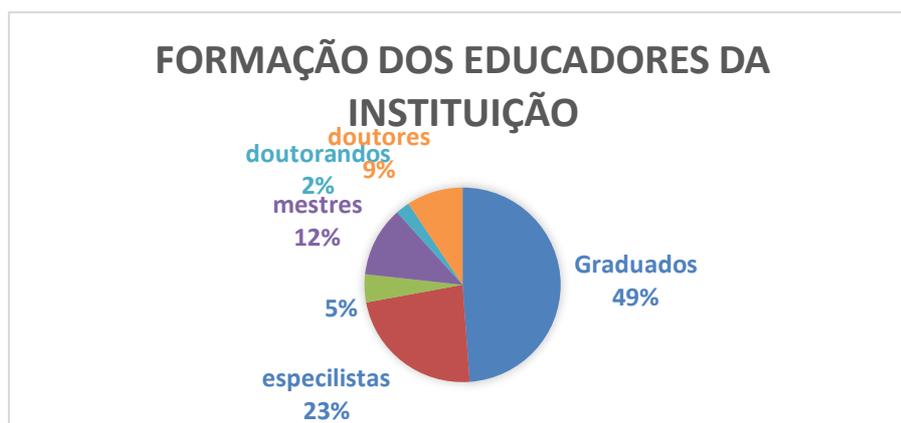
A Resolução CCE nº 043/2014 estabelece que educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação inicial e continuada, entretanto não existe um programa efetivo de formação para os profissionais que trabalham em prisões.

A atuação do colégio em relação a essa questão consiste na promoção de momentos, durante as atividades de coordenação pedagógica (ACs), para troca de experiências que ajudam especialmente os mais novos, quando são apresentados ao Projeto Político Pedagógico, e algumas noções sobre as especificidades do espaço prisional, mas o aprendizado real acontece no cotidiano.

Provavelmente, a falta de uma política específica ajuda a explicar a razão pela qual um número crescente de educadores e educadoras se torna aluno em programas de pós-graduação. De acordo com os dados que apuramos junto à secretaria do colégio e demonstramos no gráfico a seguir, mais de 50% dos professores são especialistas, mestres e doutores.

A rotina dos educadores envolve a chegada à sede, o deslocamento até a unidade para a qual está programado no turno e o acesso aos espaços de restrição ou privação de liberdade para ministrarem suas aulas. Lá, permanecem presos com os estudantes até o final do turno, convivendo, muitas vezes, com condições insalubres, doenças infectocontagiosas e risco de motim.

Gráfico 1 – Formação dos professores do Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto



Fonte: Secretaria da unidade escolar, 2021.

A opção por trabalhar nesse espaço significa estar imbricado e enxergar a humanidade em sujeitos definidos, por boa parte da população, como inumanos. É compreender que o papel do profissional não se resume a contribuir com a escolarização, mas a assumir um lugar na luta pela edificação de uma sociedade mais igual e justa. Segundo Maria das Graças Barreto (2017):

Ser docente na estrutura social da prisão é ir além do que está posto na estrutura organizacional das Instituições; é correr riscos e descobrir estratégias para outras práticas pedagógicas que vão fomentar as diversas vertentes da aprendizagem da educação formal. (p. 8).

Nesse sentido, a atuação consiste em buscar alternativas a uma abordagem bancária de Educação, possibilitando o diálogo e a construção coletiva de novos saberes e compreendendo o rigor dos espaços de privação e restrição de liberdade, mas sem se deixar limitar por questões inerentes à segurança. É preciso transgredir o comum para que seja possível fomentar mentes livres em uma realidade em que os corpos são aprisionados, e para que

esses indivíduos possam se compreender como sujeitos de direitos e senhores de sua própria história.

2.2.2 Os estudantes

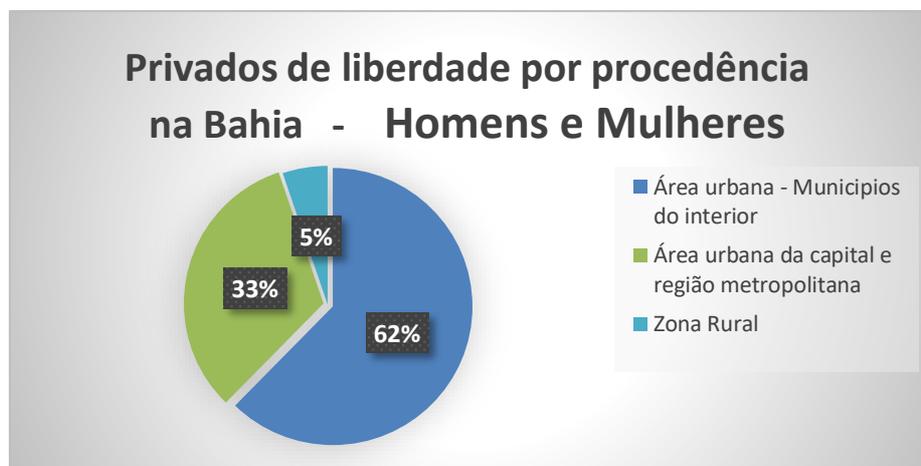
Os educandos em situação de privação e restrição de liberdade que compõem as turmas da EJA do Colégio Estadual Professor George Frago Modesto espelham a composição carcerária baiana. Longe da intenção de apresentar um apenado genérico e abstrato, pretendemos estabelecer um perfil a partir da consulta e da análise da base de dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)³⁷ e das informações contidas nas fichas de matrícula dos estudantes, arquivadas na secretaria da instituição.

De acordo com esses dados e com Miguel Arroyo (2017), pode-se afirmar que são homens e mulheres adultos, originários majoritariamente das classes mais populares e sem acesso à educação formal, ou que tiveram seus itinerários formativos paralisados em virtude da demanda por subsistência e/ou por outra maneira de apartação suscitada pela sociedade brasileira.

Na perspectiva de tentar compor um perfil dos estudantes o mais fidedigno possível, estabelecemos cinco questões fundamentais. A primeira delas questiona os locais de origem dos alunos para tentar pensar não apenas as trajetórias deles, mas suas influências e se seria possível verificar a predominância do urbano sobre o não urbano e/ou do campo sobre as cidades. Então, chegamos ao seguinte resultado, organizado em forma de gráfico:

³⁷ Embora a base de dados faça referência ao ano de 2019, continuam atuais, conforme cruzamento com informações da secretaria da unidade escolar.

Gráfico 2 – Procedência dos indivíduos em situação de privação ou restrição de liberdade na Bahia



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISFOPEN/Bahia) – Jan./Jun. 2019.

Os dados revelaram uma predominância de homens e mulheres oriundos, majoritariamente, das áreas urbanas dos municípios do interior do estado, seguidos por indivíduos de origem das áreas urbanas da capital e região metropolitana, o que indica um perfil de pessoas fundamentalmente urbano em oposição ao número de indivíduos no meio rural. Entendemos que isso não permite estabelecer uma relação direta entre a vivência no meio urbano e uma possível cultura do crime, mas, ao mesmo tempo, indica que as contradições emergidas como fruto da dinâmica capitalista nesses espaços são mais profundas, o que pode justificar os números.

Sobre essa relação, Fernanda Ramão e Yonissa Wadi (2008) consideram que, embora não existam muitos estudos sobre a distribuição espacial da criminalidade, os delitos não acontecem no vácuo, mas em contextos espaciais concretos e em contextos, que em boa medida, favorecem sua ocorrência. São decorrentes tanto de fatores individuais como estruturais, com grande peso sobre a segundo, compreendendo que as raízes da violência são aquelas geradas pela desigualdade social, pelo acesso limitado a oportunidades econômicas e sociais, em outras palavras, são geradas por fatores estruturais que podem, ou devem, sofrer intervenção do Estado por intermédio de políticas públicas.

Uma segunda questão orientou nosso olhar para a tentativa de identificar a composição étnica dos educandos, resultando no seguinte gráfico:

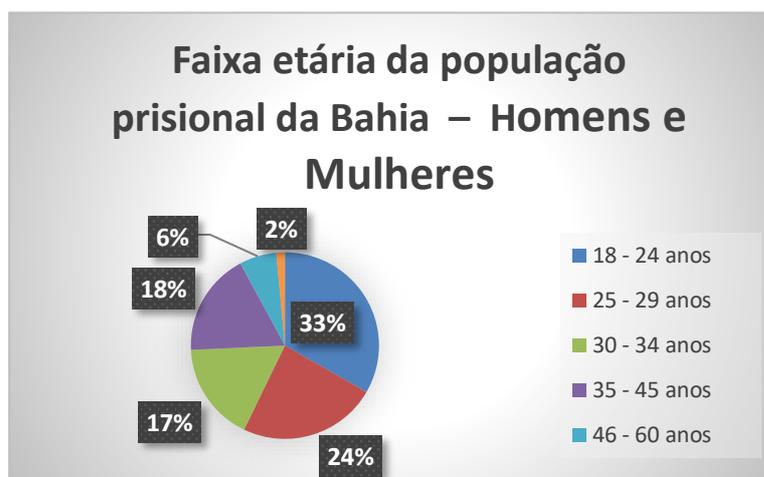
Gráfico 3 – Raça, cor ou etnia da população prisional da Bahia



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/Bahia) – Jan./Jun. 2019.

A análise das informações dispostas no INFOPEN e nas fichas escolares dos educandos mostram expressivos 81% de composição étnica e racial negra ou afrodescendente. Assim, tais dados reafirmam o cerne deste trabalho, compreendendo o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira e, com efeito, com grande peso na subjetividade que orienta a dosimetria para o estabelecimento das sentenças e o encarceramento massivo de uma fração da população desde o Período Colonial do país.

Sob o impacto dos indicadores expressos no segundo gráfico, busquei analisar quais faixas etárias compõem a massa carcerária baiana, e este é o resultado:

Gráfico 4 – Faixa etária da população prisional da Bahia

Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/Bahia) – Jan./Jun. 2019.

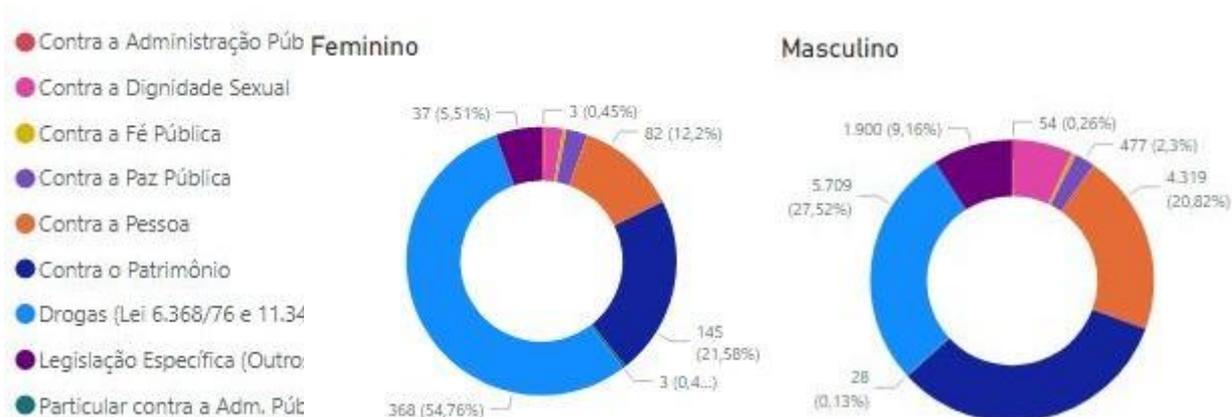
Os dados revelam que 57% dos internos, homens e mulheres, têm entre 18 e 29 anos de idade. Entendemos esses dados de duas formas: a primeira, compreendendo que o chamado “crime organizado”, valendo-se das condições de vulnerabilidade social e da “inclinação transgressora” da juventude³⁸, tem conseguido aliciar rapazes e moças cada vez mais cedo com promessas de riqueza, *status*, poder ou, por mais paradoxal que pareça, de uma vida mais digna. Nesse caso, aumentam as estatísticas de crimes contra o patrimônio e do tráfico de drogas.

Com a segunda, levando em conta o número crescente de jovens adultos encarcerados, anualmente, no cenário nacional e baiano, pode-se dimensionar que o Estado tem focado sua ação punitiva e/ou de combate à criminalidade nesse estrato social, o que é preocupante, pois a sociedade está desperdiçando talentos e potenciais produtivos.

Os gráficos seguintes tentam responder quais são os tipos penais frequentes:

³⁸ SILVA, Antônio Marcos Leandro da. *Trajetória social e criminalização da juventude*. 2019. 55 f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

Gráficos 5 e 6 – Percentual de incidência por tipo Penal (Masculino e Feminino)

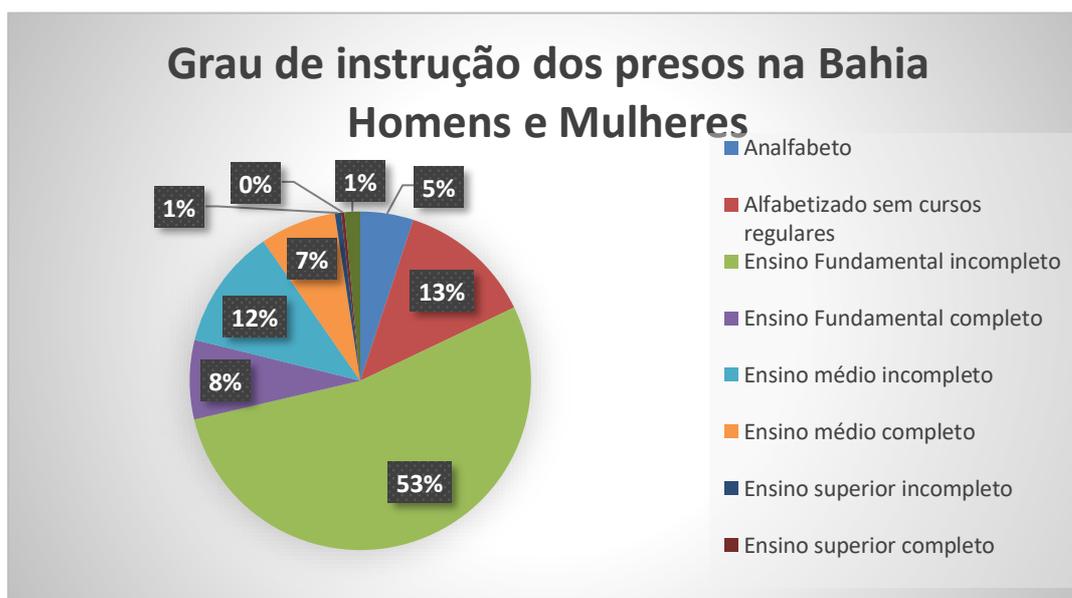


Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/Bahia) – Jan./Jun. 2019.

Um dado interessante observado é a diferença dos percentuais da tipificação penal entre homens e mulheres. Para os homens, o maior percentual é de crimes ligados ao patrimônio, seguido pelo tráfico de drogas. Para as mulheres, os dados apontam justamente o oposto.

A quinta questão que orientou a pesquisa circundou acerca da formação média com a qual os cidadãos chegam ao ambiente penal:

Gráfico 7 – Escolaridade da população prisional na Bahia



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN/Bahia) – Jan./Jun. 2019.

Analisando o conjunto dos dados expostos, pode-se notar que a maior parte da população carcerária baiana é afrodescendente, majoritariamente entre 18 e 34 anos de idade, oriundos, principalmente, das zonas urbanas do interior do estado, da capital e da região metropolitana, e têm pouca ou quase nenhuma formação escolar.

Esses sujeitos são efeito da histórica exclusão social e do racismo que boa parcela da sociedade insiste em não enxergar. São homens e mulheres que cresceram em espaços populares, sem alcance, ou com acesso precário, aos direitos básicos de saneamento, alimentação, saúde, transporte, lazer e educação. Muitos deles apresentam relatos de infância em lares desestruturados, de violência doméstica e de subsistência precoce.

São os esquecidos pelo Estado como sujeitos de direito, os desumanizados pela mídia e pela opinião pública, os brutalizados pelo aparato policial e os encarcerados pelo judiciário. Trata-se de homens e as mulheres que formam as turmas de estudantes do Colégio Professor George Fragozo Modesto.

Conforme as resoluções nacionais, é garantida aos privados de liberdade ofertas de vagas gratuitas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica, mediante matrícula anual, de acordo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96, a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, e a Lei de Execução Penal. Anualmente, é publicada a portaria de matrícula para a Rede Pública Estadual de Ensino, especificando as modalidades de ensino, o quantitativo de alunos por turma de acordo com o porte e as especialidades de cada unidade escolar.

2.3 O CURRÍCULO E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA

A História, como campo disciplinar, tem suas raízes fincadas no século XIX, ligada à elite e fortemente marcada, de um lado, pela necessidade de entender o Brasil, a “nação brasileira”, e de outro, pela formação tanto de cidadãos quanto da identidade nacional.

Formar a “personalidade intelectual” dos jovens, adequá-los à realidade de cada momento da trajetória nacional, à realidade de sua classe e às demandas do capital foram o grande “fio condutor” dos debates e das reformas em torno do Ensino de História, seja a reforma educacional implementada por Francisco de Campos em 1931, a de Gustavo Capanema durante o primeiro período Vargas (1942) ou a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos últimos anos do Governo Dilma, já no século XXI.

Apesar de as inúmeras tentativas de repensar a História, o seu ensino, a formação dos professores e pesquisadores e o fomento a um trabalho crítico e inclusivo, segundo Circe Bittencourt (2018), o ensino dessa disciplina esteve associado principalmente à regulação dos sujeitos em vez da sua emancipação. Dessa forma, é lícito indicar que é mais um território de disputa em que emergem as narrativas hegemônicas, o que deve ser transmitido ou silenciado (currículo) e os projetos de sociedade.

Nesses processos, conscientes ou não, a distribuição desigual do conhecimento pelo currículo escolar esconde relações de cultura e poder que estão na base da reprodução das desigualdades sociais. Para Silva (2017), o currículo não deve ser entendido como uma listagem de conteúdo ou algo meramente abstrato e subjetivo, mas sempre como fruto de uma seleção em um universo mais amplo de saberes. Assim sendo, privilegiar um tipo de conhecimento, identidade e/ou subjetividade é uma operação que supera o campo epistemológico, considerando sua relevância no esforço recorrente de convencimento ideológico que os grupos dominantes impõem às narrativas hegemônicas.

É o que fazemos com as informações recebidas e aquilo que as informações fazem de nós. Foucault (1979) destaca que essas relações não ocorrem no plano administrativo, mas na regulação e no controle sobre o conhecimento e sobre a população a ser governada. Naturalizamos narrativas sobre culturas, povos e sociedades em detrimento de outras. Nesse aspecto, moldamo-nos ao entendimento do mundo e de nós mesmos em uma narrativa única da experiência colonial europeia.

Ainda segundo Silva (2017), a perspectiva multiculturalista do currículo, que poderia representar um avanço contra a homogeneização cultural, guarda

certas armadilhas, pois, ao mesmo tempo que torna visíveis manifestações culturais de grupos historicamente visibilizados, opera como um poderoso elemento assimilador, que possibilita a tolerância, uma pequena inclusão, mas não o deslocamento da posição hegemônica. Para ele:

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2017, p. 88).

Portanto, o currículo deve ser crítico e colocar permanentemente as questões sociais em debate. Na obra *Pedagogia do oprimido* (2019), Paulo Freire criticou a escola tradicional e sua concepção do conhecimento como produto de um conjunto de informações a ser transferido para os estudantes, como em uma operação bancária. Através do conceito de educação problematizadora, contrapôs-se à lógica curricular dominante, revelando um caminho dialógico e alternativo. Em vista disso, o currículo deve ser uma devolução sistematizada e acrescentada do que os educandos entregaram de forma desestruturada.

Além das questões epistemológicas, em que a disciplina escolar se relaciona ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade, a pesquisadora Circe Bittencourt (2008) delimita que há um papel exercido pela escola em cada momento histórico e que a História e as demais disciplinas escolares integram um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição dos saberes no âmbito escolar.

Existe a compreensão de que as disciplinas decorrem das ciências eruditas, ditas de referência, sendo dependentes das instituições acadêmicas e servindo apenas como instrumentos de “popularização”. Todavia, por meio do uso da didática, do conhecimento produzido pelos cientistas, consideramos a matéria escolar uma entidade epistemológica relativamente autônoma, viva e produtora de conhecimento.

No âmbito da cultura escolar, as disciplinas se organizam conforme seus objetivos próprios e, muitas vezes, irredutíveis aos das ciências de referência. Desse modo, estão sujeitas a fatores internos e externos. Os conteúdos não podem ser entendidos como mera vulgarização do conhecimento científico produzido em “outro lugar”. Ainda que tenha relação com esses e outros saberes, há um complexo sistema de valores e interesses próprios dos educadores e de cada escola.

Estudiosos renomados no campo do ensino de História, Ana Maria Monteiro (2015) e Fernando Penna (2013) atentam para o fato de que o saber histórico dialoga com outras instâncias e lugares de produção e, nesse sentido, o seu conhecimento não se limitaria ao mundo acadêmico. Postulam, inclusive, a existência de operações historiográficas específicas, que favorecem o processo de elaboração de sentido e cognição dos estudantes no decorrer da produção do conhecimento histórico escolar.

Para os autores, o processo de “ensinar”, na definição de fazer conhecer pelos sinais, produzir significados histórico, político, teórico e culturalmente situados, opera o currículo como lugar de fronteira, no qual são realizadas mediações didático-culturais e se articulam referenciais teóricos do campo da educação com os da historiografia.

Outra sinalização importante é que a educação histórica tem sido objeto de várias pesquisas no Brasil e fora dele desde os anos 70 do século XX (BARCA, 2001). A área vem se consolidando como um campo investigativo específico ao abordar a questão epistemológica da cognição histórica na construção do pensamento dos indivíduos a partir dos usos da natureza do conhecimento histórico.

A educação histórica se distingue por marcar sua fundamentação no campo da história, e não no da educação, da pedagogia ou da psicologia, embora recorra à interdisciplinaridade, visto que a História escolar faz fronteira com diversas ciências humanas, entre elas as que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e as que se constituem à base do conhecimento que se pretende ensinar. Nesse sentido, desponta como um contraponto às correntes piagetianas que naturalizam o desenvolvimento cognitivo como evolutivo.

Para Jean Piaget (1983), esse desenvolvimento é um processo que ocorre a partir da interação entre o físico (biológico) e o social (meio) com aspectos variantes e invariantes. As invariantes são as que não sofrem alterações ao longo do desenvolvimento humano, são as funções mentais, compreendidas como organização e adaptação. As variantes, por sua vez, são as que se modificam e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento do sujeito, ou seja, são as estruturas cognitivas.

Elas contam com a interferência de fatores como maturação (caracteriza-se pela maturação do sistema nervoso do sujeito), transmissão social (acontece no decorrer da interação entre o sujeito e o meio e permitem compreender a realidade de modo objetivo) e equilíbrio (ocorre a partir do momento que o educando assume a capacidade de compensar as lacunas externas e internas, tornando as operações reversíveis).

Piaget enfatiza que, para que ocorra o processo de adaptação, é necessária a associação entre assimilação e acomodação. Assimilação é a retenção de novas informações ou elementos, com base em estruturas antigas; acomodação é a criação de novos esquemas ou estruturas mentais que permitam ao sujeito assimilar determinado objeto ou conhecimento. Nessa perspectiva, é possível construir o conhecimento de forma autônoma, independente.

Diferentemente da concepção piagetiana, os estudos de Lev Vygotsky³⁹ apresentam uma maior sintonia com os pressupostos da educação histórica, pois apontam que o desenvolvimento do aluno ocorre por meio da interação social, ou seja, da interação entre os indivíduos e o meio. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para que ela se efetive, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito tem a potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

³⁹ Sobre os estudos de Vygotsky, ver os trabalhos: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA; Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos; 11ª Edição; São Paulo: Ícone, 2010; IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Org.). *Lev Semionovich Vygotsky*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

A educação histórica apreende a complexidade da cognição histórica, rompendo com a visão etapista do desenvolvimento cognitivo pautado na esfera biológica, e passa a considerar a cognição historicamente situada conforme referenciais histórico-culturais.

Pesquisadores como Isabel Barca (2005), Geysa Germinari (2011) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009) partem da premissa de que existe uma cognição própria da história, uma literacia histórica. Esse conceito se refere a um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo, envolvendo a apreensão de elementos substantivos, estes relativos às temáticas históricas e meta-históricas, e os epistemológicos, conceitos estruturais próprios do campo da História.

Conforme Isabel Barca (2001), a mobilização desses princípios favorece a distinção entre os níveis de discurso sobre o passado: especulativo, histórico ou de senso comum. É necessário exercitar essas competências de avaliação das informações com base em critérios racionais, mas desconsiderar o sentido humano da vida, pois é nesse exercício que a educação histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. Também para Jörn Rüsen (2007) o que articula a teoria da história e o seu aprendizado é a vida prática, e ambos estão enraizados dialogicamente nos processos e nas operações da consciência histórica.

A ideia de “fases”, de etapas, é deslocada para um modelo de “progressão de ideias” ou níveis de elaboração da explicação histórica, que é oscilante, ou seja, um adolescente, conforme a temática, pode ter uma explicação histórica mais elaborada que um indivíduo adulto. Há, nessa perspectiva, um esforço de ruptura com o ensino e a noção de currículo tradicionais, com foco na apropriação de conteúdos e na proposição de uma educação investigativa, que explora conceitos. Segundo Rüsen:

Formação histórica, neste sentido, significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (2007, p. 95).

Entende-se, ainda, que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos diversos e complexos contextos dos aprendizes, e que professores e estudantes dialogam com saberes históricos de múltiplas origens. A valorização de tais saberes dá lugar a esses sujeitos como construtores de conhecimento, e não como passivos, reprodutores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental II, publicados em 1998, e para o Ensino Médio, lançados em 2000, embora tivessem como fio condutor da reflexão o pensamento nas turmas seriadas, sinalizavam a proposição de caminhos abertos para as outras modalidades, valorizando a realidade regional, local e o papel dos educadores, dos educandos e da comunidade, tendo como horizonte uma educação multicultural, transversal crítica que possibilitasse uma vida plena e cidadã.

Em 2013, os PCN foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O novo documento reafirma a educação como um direito de todo brasileiro a uma formação humana, cidadã, crítica e propositiva. Ademais, retoma a necessidade de articulação da educação com o mundo do trabalho e focaliza o estabelecimento de uma base nacional comum para a educação básica, de maneira transversal, com princípios estruturantes para todo o sistema nacional. As habilidades e as competências desejáveis para cada área do conhecimento passaram a ser descritas na Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018.

O documento é entendido pela maioria dos pesquisadores especialistas no campo da educação histórica, a exemplo da professora Circe Bittencourt⁴⁰, como um retrocesso: apresenta uma proposta de estrutura curricular que não valoriza os saberes regionais, locais e o conhecimento produzido por educadores e educandos na dinâmica escolar, retirando-lhes autonomia; exprime uma noção engessada de temporalidade, privilegiando o padrão

⁴⁰ Palestra de abertura do ciclo de debates “BNCC de História nos estados: o futuro do presente”. Disponível em: https://youtu.be/SdG_2ttDEK8. Acesso em: 20 jul. 2021.

consolidado da experiência europeia; hierarquiza os campos disciplinares, pondo em segundo plano a disciplina História, e desconsidera as modalidades.

Cada estado, dialogando com as possibilidades e os limites estabelecidos pelo documento nacional, elaborou, de forma complementar, alinhados ideologicamente ou não, um documento curricular.

Assim, o Currículo Bahia foi publicado em 2019 e apresentou uma abordagem mais progressista que o documento nacional. Nele, reapareceram as modalidades, a concepção de Educação ao longo da vida e de currículo socialmente referenciado, os saberes regionais, locais e os produzidos dialogicamente no espaço escolar, devolvendo aos sujeitos da Educação um lugar em seus próprios itinerários formativos.

É preciso que se posicionem e expressem a sua “natureza do conhecimento”, a fim de que se possa analisar suas perspectivas na e sobre a História, bem como adotar novas abordagens que favoreçam a educação histórica e uma pedagogia humanizadora, inclusiva e emancipadora. A consciência histórica tem forte relação com a cultura e com a identidade. É necessário que os educandos deixem de ser pensados como os “outros”, os descartáveis, e passem a ser vistos como realmente são: cidadãos de direito e membros da sociedade.

2.4 A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Definir o que é arte não é uma tarefa das mais simples e, durante o processo de construção deste trabalho, deparamo-nos com várias significações. Compreendendo que nenhuma delas será absoluta ou universal, optamos pela definição de Jorge Coli (1995), segundo a qual a arte apresenta limites imprecisos, mas pode ser entendida como manifestações da atividade humana, diante das quais nosso sentimento é admirativo.

Para decidir o que é ou não é arte, a cultura dispõe de instrumentos específicos, sendo um deles o discurso sobre a produção artística, ao qual atribui competência e autoridade por meio do crítico, do historiador da arte, do perito ou

curador, conferindo o estatuto de arte a um objeto. Esse sentido não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, mas de atribuições feitas por instrumentos culturais, dignificando os objetos sobre os quais ela recai.

Para a professora Maria Helena Aldinhas Chaminé (2017), pode-se utilizar o termo “arte” em referência a uma atividade humana de ordem estética ou comunicativa, realizada por grande variedade de linguagens, tais como a escultura, a pintura, a escrita, a música, a dança, entre outras, resultado da percepção individual de cada realizador ou artista, podendo variar com o tempo e/ou de acordo com diferentes sociedades e culturas.

Embora não represente um conhecimento em si, a arte pode proporcionar uma visão de mundo aos indivíduos. É um constructo social e cultural variável e sem significado fixo. A expressão disso é que, numa mesma época e cultura, o mesmo tema pode ter significados completamente diferentes.

Não consideramos que a arte apresenta uma intenção funcionalista ou essencialista quanto ao desempenho de um papel ou da expressão de um sentimento; entretanto, ela pode nos despertar para o que não havíamos percebido antes. Sendo assim, é passível de ser interpretada segundo as motivações inconscientes do autor, pois cada artista representa a realidade à sua maneira, através de sua sensibilidade pessoal, e recorre a distintas formas e materiais.

A escola tem sido sistematicamente desafiada a responder a uma sociedade que está em constante mutação e, nesse sentido, não deve ser mais entendida como o local em que os estudantes serão apresentados a determinado conjunto de disciplinas, com saberes específicos, para serem transmitidos em um espaço e tempo. É fundamental que, ao longo da Educação Básica, os educandos tenham a oportunidade de vivenciar experiências e aprendizagens diversificadas, em sintonia com seu fortalecimento pessoal e social. Conforme a BNCC (2017), a arte é importante para a vida dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento expressivo, a criatividade e a ampliação de sua visão de mundo.

Em diálogo com as proposições de Jörn Rüsen (2001) e Luciano de Azambuja (2017), compreendemos a Educação Histórica como um campo de pesquisa cujo objeto privilegiado é a investigação da consciência histórica de

sujeitos e artefatos da cultura histórica, em situações de ensino-aprendizagem da História. Ela abrange a ideia de cognição, situada na efetiva aprendizagem histórica e no diálogo com os fundamentos epistemológicos e substantivos de sua literacia e nas situações concretas em que sujeitos específicos estabelecem relações com a memória e com a identidade.

Por didática da História, entendemos que o campo tem como finalidade a aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica e dialética, considerando a consciência histórica como processo de aprendizagem.

Como parte constitutiva da consciência, os homens recorrem às lembranças para interpretar e dar significado às experiências no tempo. Estas, por seu turno, ocupam um lugar extremamente relevante nas tomadas de decisão dos sujeitos, exercendo influência em seu desenvolvimento pessoal e social. Trata-se de um processo inerente à identidade humana, sem a qual não é possível se orientar na vida prática.

Muitos são os estudos que analisam a relação entre artes, ensino de História e consciência histórica (HERMETO; SOARES, 2017). Em sua maioria, destacam a viabilidade das canções como fonte e possibilidade metodológica para o trabalho do professor em sala de aula. Todavia, como já apontado, é conveniente o diálogo entre as várias possibilidades de expressão artística, respeitando a subjetividade e as potenciais habilidades de cada educando.

Deve-se compreender, de forma mais ampla, que a arte, assim como toda manifestação cultural, está vinculada a uma determinada maneira de pensar, agir e falar, de um tempo, lugar e/ou grupo social. Ela, em suma, está bastante presente e é parte fundamental do cotidiano humano.

Ao ser utilizada como ferramenta metodológica no ensino de História e na expressão de sentidos, a arte pode dinamizar as competências da experiência do passado, a interpretação do presente e a orientação do futuro, bem como as respectivas dimensões políticas e sociais. Suas produções, aqui entendidas como canais de manifestação das consciências, permitirão conhecer como a Educação histórica, pelo diálogo com seus elementos substantivos e epistemológicos, favorecem a produção de sentidos no processo dialógico de construção de saberes na dinâmica da sala de aula, considerando as necessidades e as experiências de cada estudante.

Cabe lembrar que, na perspectiva da Educação histórica, os elementos denominados substantivos se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos. Os chamados epistemológicos ou meta-históricos se reportam à natureza da História. Trabalhados de forma articulada, auxiliam na compreensão disciplinar da História e contribuem para a formação de uma percepção crítica de si e do mundo, consolidando um caminho para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, discussões dessa natureza são de extrema importância, especialmente em um momento que as narrativas sobre o passado e seu entendimento se encontram fortemente em disputa.

3 “PELO CERTO”: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DA PRODUÇÃO DE SABERES E EXPRESSÃO DE CONSCIÊNCIAS

3.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

Iniciaremos o capítulo assinalando os pressupostos que guiaram nosso esforço investigativo no desenvolvimento deste trabalho. Alinhamo-nos à compreensão de Paulo Freire (2019) acerca do entendimento de que o espaço escolar é plural, dialógico e produtor de conhecimento. Assim, de acordo com Circe Bittencourt (2008) e Ana Maria Monteiro (2015), as disciplinas escolares se organizam conforme os objetivos próprios e, embora mantenham um diálogo com o conhecimento acadêmico de referência, estão sujeitas a fatores internos e externos, bem como detêm graus de autonomia.

Segundo Fernando de Araújo Penna (2013), para além dos espaços de produção acadêmica, o processo de ensino-aprendizagem da História escolar é produtor de conhecimento histórico, e “existem regras metodológicas diferentes de acordo com o lugar social no qual o conhecimento é produzido” (PENNA, 2013, p. 84), em um processo que o pesquisador chamou de operação historiográfica escolar.

Nesse sentido, a dinâmica do ensino da História escolar não se resume à transposição dos saberes acadêmicos, mas a uma produção específica do saber histórico. Ademais, conforme o autor, uma das características mais marcantes dos saberes é a sua multilocalização⁴¹, levando em consideração sua presença em vários lugares ou nichos da sociedade.

Entendemos, em sintonia com Jörn Rüsen (2012) e Wilian Bonete (2019), a existência de uma didática da História. Em sua especificidade, ela tem como ponto de partida os processos de aprendizado necessários à vida prática. Assim, a percepção do passado é levada à consciência e se torna chave para a interpretação significativa do tempo presente. Em outras palavras, o saber

41 Fernando de Araújo Penna (2013), no trabalho “Ensino de história: operação historiográfica escolar”, em diálogo com Chevallard (1997), considera que o saber está presente em vários lugares da sociedade. Ele utiliza a expressão Ecologia dos Saberes para falar em habitats ou nichos ocupados pelos saberes.

histórico é fruto de uma operação historiográfica específica no âmbito escolar, empreendida em ação dialogada com os vários saberes sociais, mas também é resultado do conjunto das operações mentais com as quais os educandos interpretam, ressignificam e produzem sentidos sobre si, sobre o mundo e a sobre a própria experiência na evolução temporal.

Apostando em uma inter-relação da teoria e das práticas de ensino da História escolar e de uma abordagem situada do saber histórico, dialogamos com Isabel Barca (2012), Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e Geyso Germinari (2011) com relação aos pressupostos da Educação.

Entendemos que a cognição ou a aprendizagem histórica significativa exige um trabalho de apropriação e análise das ideias de segunda ordem, de cunho epistemológico, naturais à Filosofia e à Teoria da História. Desse modo, buscamos avaliar, na produção dos educandos, o uso do raciocínio e da lógica do pensamento histórico, considerando critérios de correção e qualidade; a análise das ideias substantivas focalizando as reflexões sobre os conceitos históricos, os valores associados a eles e as motivações; os significados possíveis e os usos do conhecimento histórico na vida cotidiana.

Nesse sentido, o processo de progressão dos educandos está associado à apropriação de competências interpretativas e da compreensão do passado que permitiriam ao educando ler historicamente o mundo. Assim, “a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte das ferramentas mentais do sujeito e é utilizada com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social” (BARCA, 2012, p. 40).

Consideramos, ainda, que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos diversos e complexos contextos dos aprendizes. Além disso, entendemos que professores e estudantes dialogam com saberes históricos de múltiplas origens, bem como que a valorização desses saberes dá lugar aos sujeitos como construtores de conhecimento, e não como passivos reprodutores. É preciso que esses indivíduos se posicionem e expressem a própria “natureza do conhecimento” para que possamos analisar suas perspectivas acerca da História e os saberes por eles produzidos na dinâmica das aulas.

Pensar a metodologia que mais convém ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa é sempre um pouco desafiante. Embora dialogue intimamente com o(s) objetivo(s) de cada proposta, no sentido de ser o caminho que possibilitará alcançá-la, a metodologia adotada se conecta com a nossa forma de ver o mundo, a formação e o lugar socioeconômico que ocupamos.

Desse modo, consideramos mais adequado e adotamos o modelo da pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, pois nosso objetivo foi discutir os sentidos que os educandos das turmas de EJA de 2021 do Complexo Penal de Salvador atribuem ao ensino de História e aos saberes por ele produzidos na dinâmica das celas de aula.

Essa escolha justificou-se pela preocupação com o processo típico dos estudos qualitativos. Ao propor a valorização do processo e não somente o resultado da análise dos dados, a abordagem qualitativa se aplica bem aos estudos em educação, cujas situações-problemas estão sempre “abertas” a novos olhares, pois:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais. A transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e também ao descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Em consonância com as professoras Ednalva Aguiar e Maria Tourinho (2011), tal situação possibilitou utilizarmos dados quantitativos, pois isso não inviabilizaria uma avaliação qualitativa das informações na medida em que compreendem a dualidade como aparente. Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é a atenção ao contexto e a experiência humana abordada de forma global.

Assim, o pesquisador, por meio da interação com a realidade, coleta os dados sobre ela. A ideia é que, no processo, as pessoas falem por si mesmas, aproximando os saberes construídos em sua experiência particular aos significados e às suas visões de mundo.

A dimensão colaborativa está voltada para a valorização da prática educativa, a tomada de decisões e os processos de pesquisa cujos objetivos são a emancipação dos sujeitos. O protagonismo das vozes dos principais agentes dos fenômenos socioeducativos abordados, para além da interpretação,

levaram-nos a compreender em profundidade que esse pode ter sido o primeiro passo para a transformação real dos educandos, a partir das necessidades sentidas pelos próprios protagonistas. Nas palavras do professor Serge Desgagné:

Três enunciados estruturam esta conceituação: 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. No horizonte desses três enunciados se perfila uma visão socioconstrutivista do “saber” a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, no qual teoria e prática se relacionam constantemente. (2007, p. 1).

A opção por organizar o trabalho com os estudantes teve como primeira inspiração o modelo dos círculos de cultura proposto e desenvolvido pelo educador Paulo Freire (2019) durante a década de 1960, visando promover o ensino, a leitura e a escrita em diálogo com questões centrais da realidade dos educandos, em um processo que preconizava o entendimento do mundo antes do domínio do código escrito. Assim, ele assumiu uma perspectiva socialmente referenciada e horizontalizada, em que o professor/educador ocupa um lugar de fomentador das discussões em uma dinâmica em que todos ensinam e aprendem.

Compreendemos que se uma das intenções deste trabalho de pesquisa foi promover um processo educativo voltado para o desenvolvimento do pensar histórico e do olhar crítico, deveríamos assumir um lugar na trincheira ao lado da educação popular. Por essa razão, optamos por um modelo que viabilizasse o trabalho articulado com a arte, desafiasse os estudantes a se posicionarem e garantisse a eles um lugar como agentes de seu próprio itinerário formativo.

Assim, adotamos o desenvolvimento de aulas-oficinas e entendemos a nossa proposição de analisar, através da produção artística, o(s) sentido(s) que os educandos atribuem ao ensino de História e como expressam sua consciência histórica.

Segundo Isabel Barca (2018), o planejamento das oficinas deve dialogar com o plano anual de curso para garantir a coerência com a proposta curricular da unidade escolar e articular as instrumentalizações que serão trabalhadas. Em

nosso planejamento das oficinas, consideramos os seguintes elementos: o que são fontes (materiais e imateriais) e como são produzidos os textos históricos, com a finalidade de discutir com os educandos as intenções e a validade desses escritos, e ainda em que aspectos textos historiográficos se diferenciam de textos que circulam nas redes sociais gerando desinformação.

Buscamos também estimular o entendimento de situações sociais em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado com o presente, bem como provocar interpretações sobre as relações de poder, inclusão e exclusão em nossa trajetória social, relacionando as compreensões sobre o passado às suas experiências de vida no presente.

Figura 7 – Imagem do plano de trabalho para as oficinas

		<p>idéia de aprendizagem integral e uma tomada de posição sobre os problemas vivenciados por seus participantes, em oposição ao arranjo fragmentado das turmas e a relação bancária com conhecimento. Promove a horizontalidade na relação educador-educando, valoriza os vários saberes, facilita a expressão e o desenvolvimento dos seus participantes.</p>
<p>Colégio Estadual Prof. George Fragoso Modesto. Disciplina :História Turma: Tempos Formativo II e III - Eixo V e VI Prof.: Fábio da Hora Unidade: Lafayette Coutinho Turno: matutino Ano: 2021</p>		<p>Tópicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é tempo? Contagem do tempo e calendários; - O que é História, sua importância, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico; - Os perigos de uma história única (cronologia e currículo baseado na experiência colonial europeia); - Os referenciais indígenas e africanos silenciados; - As vozes da resistência na história e nas artes; - Música, resistência e a poesia marginal - As histórias e as culturas indígenas no Brasil - As histórias e as culturas africanas no Brasil - O que é consciência histórica?
<p align="center">Plano de trabalho – Oficinas A arte como expressão da consciência histórica</p>		<p>Sequência didática</p> <p>I – Sensibilização dos Estudantes II – Apresentação de um texto específico: leitura, debate e compreensão; III – Apresentação da produção dos participantes (realizadas no círculo ou não) IV – Proposição de uma tarefa (uma produção artística em diálogo com o tema abordado) a ser realizada;</p>
<p>Introdução Fundamentados nos referenciais da Educação Histórica e nos elementos substantivos e epistemológicos que favorecem a compreensão disciplinar da História por parte dos educandos, consideramos importante investigar como os estudantes da EJA em situação privação ou restrição de liberdade do Complexo Penal de Salvador dialogam o Ensino de História que lhes é ofertado, com o passado e que sentidos produzem na interlocução com suas consciências históricas.</p> <p>Objetivo geral Realizar oficinas de leitura, reflexão e criação de obras artísticas que possibilitem o diálogo com a educação histórica e a expressão da consciência histórica dos educandos como resultado dessa produção.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analisar os elementos que compõe um texto historiográfico; * Demonstrar a importância de um ensino de história crítico e de um currículo socialmente referenciado, inclusivo e decolonial; * Estimular os participantes a se posicionarem de maneira crítica sobre si, sobre o mundo e sobre si no mundo utilizando a criatividade artística; <p>Palavras chave Ensino de história, Educação de Jovens e Adultos, Sistema prisional</p> <p>Metodologia As oficinas serão realizadas conforme as concepções de <i>Círculos de Cultura</i> freiriana, cuja dinâmica é fluida, dialógica e inclusiva. Esta opção propõe uma</p>		<p>Previsão de data para as oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> † 28/10/2021; * 04/11/2021 ; * 11/11/2021; * 18/11/2021; * 25/11/2021;

Entre as inúmeras possibilidades de técnicas de análise de dados qualitativos nas pesquisas em educação, de acordo com Emerson Augusto de

Medeiros e Giovana Carla Cardoso Amorim (2017), existem a Análise de Conteúdo, a Análise do Discurso e a Análise Textual Discursiva. Segundo informam os pesquisadores, a tônica dada ao processo de análise dos dados qualitativos está na compreensão do objeto pesquisado.

As explicações são orientadas para a busca da transformação da realidade por meio da perspectiva dos próprios sujeitos que participam da investigação. Medeiros e Amorim (2017) avaliam que não há uma técnica de análise específica que possa ser considerada melhor; portanto, todas são válidas e têm condições de contribuir nos estudos em Educação.

Ainda que cada uma dessas técnicas faça parte de uma longa tradição de técnicas de análise textual, segundo Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006), e partindo do entendimento de que não há descrição sem interpretação na análise dos dados nas ciências humanas, cabe ao pesquisador, conforme suas intenções e necessidades, avaliar a adequação da técnica de análise.

A técnica da Análise de Conteúdo, consoante Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006), emprega tanto a descrição quanto a interpretação, e uma etapa é fundamental para a outra. Não obstante, sua essência está intimamente ligada à análise do conteúdo dos textos, ou seja, para a materialidade linguística dos textos analisados.

A técnica da Análise do Discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006) tem como preocupação central a interpretação com base em uma teoria de cunho crítico e, nesse sentido, a descrição assume um lugar secundário, pois interpretar e produzir a crítica é relevante.

A técnica da Análise Textual Discursiva é uma abordagem investigativa que transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Como indicam Augusto de Medeiros e Giovana Carla Cardoso Amorim (2017), descrever e interpretar são elementos concebidos em conjunto, de maneira integrada, pois são entendidos como processos complementares que se juntam em busca de sentidos e significados.

Tal técnica é descrita por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006) como um processo com início na separação da produção dos estudantes por unidade de significado. Ela favorece a interlocução com a teoria e as interpretações do pesquisador, em um movimento de interpretação dos

significados atribuídos, e passa a articular significados semelhantes em uma categorização. Reunidos em grupos de significado semelhantes, geram níveis e categorias de análise.

A Análise Textual Discursiva, embora se fundamente na escrita, enquanto ferramenta mediadora de significados em outros recursos, se desloca do empírico para a abstração teórica. No texto, essa análise considera as vivências de quem passou pelo processo, criando espaços de reconstrução dos significados dos fenômenos investigados. As verdades não estão prontas, por isso, conforme Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2006), é um processo recursivo continuado que valoriza a interação com quem está produzindo ou produziu.

Assim, para orientar o nosso entendimento da análise das telas e dos textos produzidos pelos educandos no decurso das oficinas, utilizamos como ferramenta os referenciais da Análise Textual Discursiva.

Para preservar os nomes dos estudantes, iremos identificá-los com os nomes dos personagens e atores do filme *Escritores da Liberdade*⁴² e o eixo (para indicar a etapa formativa do participante) das produções, por exemplo, estudante Tito 05. Optamos por essa forma porque, tal como Paulo Freire (2019), entendemos que a palavra liberta, inclui, humaniza. Desse modo, assim como no filme, cada educando/parceiro, ao expressar suas ideias, compõe a essência da própria emancipação.

O uso de códigos ou nomes fictícios são medidas adotadas como princípio ético para manter o anonimato dos participantes, além do cuidado em não revelar informações que possam identificá-los em relatos, textos e demais produções. Assim, ainda que os estudantes tenham assinado o Termo de Consentimento para participar da pesquisa, foi necessário assegurar o anonimato, especialmente por tratar-se de uma pesquisa científica com indivíduos em situação de restrição ou privação de liberdade.

⁴² *Freedom Writers (Escritores da Liberdade*, em português) é um filme de drama norte-americano, dirigido por Richard LaGravenese e produzido por Danny Devito, lançado em 2007. A trama é baseada no livro *The Freedom Writers Diaries*, que aborda a experiência inspiradora da professora Erin Gruwell com estudantes da periferia de Los Angeles.

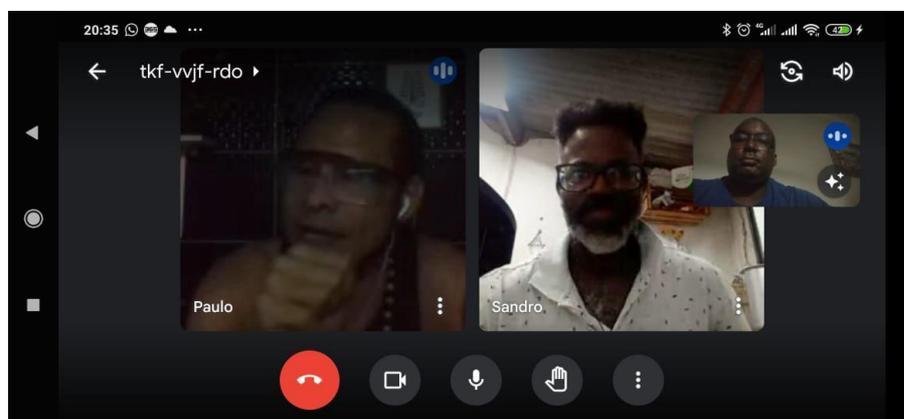
3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

Para o desenvolvimento do trabalho com os educandos, buscamos a parceria com profissionais experientes no campo das várias linguagens artísticas, considerando a nossa intenção de evidenciar a produção artística como possibilidade de expressão da consciência histórica.

Muitos convites foram feitos sem sucesso, possivelmente por causa do momento pandêmico e/ou por medo da interação com indivíduos privados de liberdade. Entretanto, seguimos buscando, até que encontramos artistas e promotores culturais do Sarau da Onça, movimento político-cultural originário do bairro da Sussuarana, que há anos atua em várias localidades e comunidades da região periférica de Salvador. O grupo discute inclusão social através da literatura engajada, da dança, da música, do grafite e da poesia insurgente.

Com o convite aceito, agendamos um encontro via GoogleMeet para alinharmos nossas ideias e construirmos uma proposta de trabalho no formato de oficinas para os estudantes.

Figura 8 – Imagem de uma das reuniões de planejamento das oficinas



Fonte: Registro do autor da pesquisa. Outubro, 2021.

Considerando o tempo necessário para a orientação em cada linguagem e a realidade do espaço prisional, após intenso debate, chegamos ao formato de cinco encontros, distribuídos entre as seguintes datas de 2021: 28 de outubro e 4, 11 18 e 25 de novembro, sempre às quintas-feiras, dia em que osicineiros tinham mais facilidade em função da intensa agenda com outros compromissos.

A seleção dos participantes da pesquisa foi feita considerando estes critérios:

I. Ser aluno devidamente matriculado nas turmas de EJA do Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto para o ano *continuum* 2020/2021, em turmas do Tempo Formativo II e III, Eixos V e VI, respectivamente, nas quais lecionei no referido período.

A opção por Tempos Formativos distintos também foi considerada, pois intencionamos verificar os pressupostos da educação histórica e sua literacia, expondo os estudantes, de origens, idades e graus de instrução distintos, às mesmas situações de aprendizagem, e comparar o resultado das produções.

II. Aqueles que aceitaram o convite para participar da pesquisa.

III. Em função da pandemia de covid-19, estarem em uma unidade/módulo prisional em que todos tivessem sido vacinados e completado o ciclo de imunização, o que justifica a opção pelos educandos do regime semiaberto da Colônia Penal Lafayette Coutinho, instituição integrante do Complexo Penal de Salvador.

O primeiro plano de trabalho, assim como a sequência didática correspondente, foi estruturado para as turmas dos Tempos Formativos II e III, Eixos IV e V, considerando os mesmos saberes, mas a ação formativa pensada para momentos diferentes: o Eixo V, correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, seria pela manhã, e o Eixo VI, correspondente aos estudos de humanidades do Ensino Médio, pela tarde.

Figura 9 – Imagem da primeira sequência didática planejada para as oficinas

Proposta de Sequência detalhada para o I Encontro
Dia 28/10/2021

Turma 01 Tempo Formativo II – Eixo V (Matutino)		Turma 02 Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8:30	Acolhimento, apresentação da pesquisa, metodologia do trabalho e dos oficineiros	13h	Acolhimento, apresentação da pesquisa, metodologia do trabalho e dos oficineiros
9h	Dinâmica – a importância do trabalho colaborativo	13:30	Dinâmica – a importância do trabalho colaborativo
9:30	Vídeo 01 – Caetano Veloso Vídeo 02 – O que é tempo?	14h	Vídeo 01 – Caetano Veloso Vídeo 02 – O que é tempo?
10h	Interação sobre os vídeos - debate	14:30	Interação sobre os vídeos - debate
10:30	Vídeo 03 – O que é história, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico	15h	Vídeo 03 – O que é história, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico
11h	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento	15:30	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento

Após tal definição, os estudantes foram orientados com antecedência em relação à dinâmica das oficinas, aos materiais que poderiam utilizar e levar, caso tivessem, e aos horários previstos para cada grupo.

Nesse contexto, havíamos acabado de retornar para a sala após quase dois anos de aulas suspensas, os internos estavam impedidos de receber visitas e as saídas judiciais estavam suspensas, atmosfera que possivelmente influenciou a evasão de alguns estudantes.

Na turma do Tempo Formativo II – Eixo V, de 21 estudantes inscritos, passamos a contar dez frequentes, e na turma do Tempo Formativo III – Eixo VI, de 31 estudantes inscritos, havia 19 frequentes. Destes, seis estudantes do Eixo V e 12 do Eixo VI concordaram em participar da pesquisa.

No dia 28 de outubro, às 8h, dia e horário do primeiro encontro, deparamo-nos com uma situação inusitada. Os estudantes das duas turmas e dos Eixos chegaram juntos ao local previsto, o que foi uma grata surpresa para nós. No entanto, havia uma preocupação com as questões sanitárias e a necessidade

de distanciamento mínimo, pois ainda enfrentávamos a pandemia de covid-19. Explicamos, mais uma vez, nosso planejamento e, mesmo assim, os estudantes previstos para encontro do contraturno perguntaram se poderiam ficar e participar.

Conversamos com a Coordenação de Segurança e com a Coordenação de Atividades Laborativas, que foram muito solícitas e ajudaram a encontrar um espaço mais amplo que acomodasse todos, resguardando as medidas de biossegurança.

Acenamos positivamente e, em seguida, abrimos a atividade agradecendo o interesse, a adesão e a presença. Depois, explicamos como seriam as oficinas e o trabalho, e apresentamos osicineiros do Sarau da Onça, Paulo Vendaval e Sandro Sussuarana, como os parceiros que nos ajudariam nas etapas de orientação e produção artística da pesquisa.

Figura 10 – Imagem do primeiro dia de realização das oficinas



Fonte: Registro do autor da pesquisa. Outubro, 2021.

Inicialmente, aplicamos um questionário estruturado para levantar as ideias iniciais dos estudantes sobre a disciplina História e sua finalidade. O objetivo era compreender o entendimento deles sobre tempo, fontes históricas, percepção da abordagem da história indígena e africana na escola. Pretendíamos observar, ainda, se compreendiam a noção de consciência histórica, se percebiam um diálogo entre o que lhes era ensinado em História e as experiências de vida deles, bem como o que seria possível melhorar no ensino de História.

Figura 11 – Imagem do questionário inicial

	
Colégio Estadual Prof. George Fragoso Modesto.	
Disciplina :História	Turma: Tempo Formativo __ - Eixo __
Prof.: Fábio da Hora	Unidade: Lafayette Coutinho Turma: ____
Nome: _____	Ano: 2021
Instrumento 01 – Questionário	
01 – Em sua opinião, que é história e para que serve?	
02 – Em sua opinião, o que é tempo?	
03- Você sabe o que é uma fonte histórica?	
04- Em sua opinião, existe diferença entre um texto veiculado no Whatsapp e um texto de um livro de história? Justifique.	
05 – Em sua opinião, a história indígena e africana é bem abordada na escola? Explique porque você acha que isso acontece.	
06 – Em sua opinião, a realidade atual é fruto das escolhas humanas ao longo do tempo ou é fruto da vontade divina?	

Posteriormente, dividimos o quadro e os presentes em dois grupos, nomeados de A e B, e entregamos um marcador de quadro branco para cada equipe. Pedimos ao grupo A que fizesse desenhos livremente em seu espaço do quadro, considerando o tempo de trinta segundos para cada estudante. Ao grupo B, solicitamos que contribuíssem, no tempo de que dispunham, com o desenho do colega anterior.

Após o término do tempo previsto para a etapa, os estudantes foram convidados a emitir uma opinião sobre a produção de cada grupo. Quase por unanimidade, eles reconheceram que o grupo cujo trabalho se deu de forma colaborativa conseguiu um resultado mais significativo e positivo. Por fim, destacamos que a colaboração entre todos nós favoreceria o desenvolvimento de nossas oficinas.

Diante do interesse dos estudantes, já estávamos com os dois grupos previstos e tínhamos uma folga. Consideramos o tempo estipulado e resolvemos

antecipar determinados temas e atividades, ampliando a ação para os dois turnos. Nesse sentido, o trabalho fluiu bem, e aproveitamos para perguntar aos participantes se consideravam o novo formato mais interessante, e eles responderam que sim.

Dessa forma, agendamos um encontro virtual com os professores formadores para o mesmo dia e realinhamos a proposta. Após o ajuste, a nova proposta de trabalho passaria a prever um turno centrado nas abordagens epistemológicas e outro na sistematização das ideias trabalhadas, por meio da produção dos estudantes.

Figura 12 – Imagem do segundo encontro das oficinas



Fonte: Registro do autor da pesquisa. Novembro, 2021.

Conforme a ferramenta de análise adotada, avaliamos as respostas demandadas no questionário e escolhemos as que consideramos mais significativas entre as apresentadas pelos discentes. Acerca do conceito de História e sua importância, extraímos:

“História é um conjunto do presente e do passado, serve para ensinar o povo, mostrar a verdade.” (Estudante Steve 05).

“A História conta fatos, acontecimentos históricos que marcaram no decorrer dos anos e séculos. Para sabermos os acontecimentos de algum lugar em um tempo determinado.” (Estudante Alejandro 06).

Em linhas gerais, as respostas indicam uma concepção da disciplina História como estudo de elementos do passado com a função de manter a memória e/ou as experiências dos antecessores. Nesse sentido, os alunos compreendem a História como uma espécie de guardião da cultura e da memória, relacionando-se com o presente por meio transmissão desse conjunto de experiências.

Na segunda questão, pedimos aos educandos que expressassem o que compreendiam como tempo:

“O tempo é uma coisa que é controlada pelo homem. Ele é muito importante, ensina muitas coisas.” (Estudante Scott Casey 05).

“É cronometrado para distinguir o dia e a noite, que são nosso tempo de vivência.” (Estudante Andre Bryant 06).

“Pra mim é a realização da natureza produzida por Jeová, Deus e muitos estão cegos.” (Estudante Marcos 06).

Percebe-se que, para eles, o tempo é um elemento que lhes possibilita a percepção da mudança indicada por relógios ou pela natureza. Pudemos constatar, ainda, uma ideia de tempo passível de ser controlada pelo homem em oposição ao tempo como expressão do divino, possível de ser percebido nas mudanças da natureza, mas fundamentalmente incompreensível por fazer parte do grande mistério divino.

Concluimos que a percepção do tempo no âmbito da razão humana prevaleceu no entendimento dos alunos, porém destacamos a compreensão dogmática registrada pelos estudantes neopentecostais, a exemplo do estudante Marcos06. De acordo com os registros, evidencia-se que esses estudantes, assim como seus correligionários extramuros, compreendem a existência e a realidade dura em que vive pelas lentes da fé. Assim, para esse grupo, a concepção do tempo é teleológica e está circunscrita à inexorabilidade do destino traçado pelo plano divino.

Quanto ao que compreendem como fontes históricas:

“É um lugar onde tem várias histórias, uma diferente da outra.” (Estudante Scott Casey 05).

“No meu entender é um reservatório de pesquisas históricas, onde constam vários acontecimentos.” (Estudante Andre Bryant 06).

“Na minha opinião, fontes históricas é uma central de informações acontecidas a tempos atrás.” (Estudante Tito 06).

As respostas apontam para o entendimento das fontes históricas como o “lugar” em que estão reunidas e depositadas as informações sobre o passado, fundamentais para o trabalho de investigação do historiador. De certo modo, consideramos válida tal perspectiva, pois depósito trata-se de uma criação humana, e não divina. Não obstante, os alunos se atentaram apenas aos vestígios físicos do passado, desconsiderando a possibilidade dos registros imateriais.

Na questão quatro, os educandos foram provocados a responder se percebiam diferença entre um texto que comumente circula no WhatsApp e o de um livro de História. Destacamos estas respostas:

“Em minha opinião, sim. Porque um texto veiculado no WhatsApp já não é a mesma coisa que um texto de um livro.” (Estudante Ben 05).

“Sim, porque em um livro de História existe uma fonte histórica, e o *WhatsApp* não existem essas fontes, podendo se tornar *fakes*.” (Estudante Miguel 06).

“Sim, o texto do *WhatsApp* nem sempre vem de fontes seguras, muitas vezes podendo trazer até informações falsas, as famosas *fake news*. Muito diferente de um texto

retirado de um livro de História, onde os responsáveis pelos textos buscam fontes seguras.” (Estudante Jamal 06).

Observamos que poucos discentes do Eixo V responderam a essa questão, o que nos leva a considerar que tiveram dificuldade com o tema, fato não observado entre os estudantes os Eixo VI. Dos que responderam, a maioria atribui pouca confiança aos textos que circulam via WhatsApp por não usarem fontes ou lançarem mão de fontes pouco confiáveis.

Questionamos se consideravam a abordagem das histórias indígenas e africanas satisfatórias na escola, e destacamos:

“Em minha opinião sim, porque a história indígena e africana é muito valorizada por causa do racismo...”
(Estudante Ben 05)

“Sim! Pois essas histórias vêm dos nossos antepassados, porém contam do ponto de vista de outros povos e não do ponto de vista dos africanos e indígenas.” (Estudante Miguel 06).

“Não! Talvez isso se deva por suas histórias terem sido escritas por ‘mãos brancas’ e não por eles próprios. Sendo assim, não tem como abordar um tema de forma correta nos dias atuais, sendo que já foi deturpado a séculos atrás.” (Estudante Jamal 06).

Consideramos bastante interessante a devolutiva para essa questão, pois os estudantes expressaram uma multiplicidade de entendimentos. Para alguns, as histórias africanas e indígenas têm sido suficientemente abordadas por serem uma das possibilidades de enfrentamento do racismo. Para outros, sim, mas não do ponto de vista dos próprios povos, e um terceiro grupo considera que tais perspectivas não são trabalhadas suficientemente nem poderiam, pois as abordagens existentes foram escritas, portanto desvirtuadas, pelas “mãos

brancas”. Para além da diversidade de olhares, os estudantes revelaram uma posição bastante crítica a respeito da questão.

No sexto item, perguntamos aos estudantes se percebiam a realidade como fruto das ações humanas ao longo do tempo ou como resultado da vontade divina. Destacaram-se estas respostas:

“Em minha opinião, a realidade atual é fruto das escolhas humanas porque cada um tem seu livre arbítrio.”
(Estudante Ben 05).

“É fruto das vontades divinas porque são o que está escrito nas profecias.” (Estudante Marcos 06).

“Deus acima de tudo e todos, porém o livre arbítrio que ele mesmo nos deu nos encaminha para escolhas erradas, causando consequências mas se orarmos e agradecermos a Deus de coração teremos vitórias em muitas áreas da vida.” (Estudante Jason 06).

Nessa questão também identificamos dualidade de entendimento. Há os que entendem a realidade como fruto das ações humanas e os que a compreendem como resultado da vontade divina. Existe um plano divino, mas também o livre-arbítrio, entendido como escolhas humanas que induzem ao erro e são responsáveis pelo afastamento do caminho orientado por Deus.

A questão sete, mais complexa, indagou o que os estudantes compreendem como consciência histórica, e poucos responderam a essa questão, indicando falta de entendimento sobre o tema. Entretanto, tal dificuldade se justifica com certa naturalidade após quase dois anos ou mais sem aulas presenciais, além da natureza abstrata e complexa da resposta. Entre os poucos que responderam, selecionamos estas:

“É aquela pessoa que faz a sua própria história.”
(Estudante Sergio 06).

Esse registro, embora solitário, é carregado de significado. Compreendemos que a resposta remete às palavras de Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, apresentando a essência do conceito de consciência histórica:

[...] a essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. (FREIRE, 2019, p. 25).

Na questão oito, indagamos se o que é ensinado em História dialoga com seus saberes e experiências de vida:

“Sim, tem coisas que eu nem sabia que existia. Através da História eu consegui aprender.” (Estudante Scott Casey 05).

“A História na verdade é muito importante para o dia a dia, pelo fato de saber de onde nós viemos, onde estamos, onde vamos parar e como devemos prosseguir” (Estudante Tito 06).

“Sim, pois relatam lutas que até hoje vivenciamos e estão presentes no dia a dia.” (Estudante Miguel 06).

A maior parte dos estudantes avaliou positivamente por considerar que o estudo de História favoreceu a assimilação de determinadas situações da própria vida ou por entender que a disciplina contribui uma visão mais crítica de si e do mundo.

A nona questão questionou se os estudantes percebem efeito prático do ensino de História:

“Sim, cada dia que passa vou aprendendo mais e mais.”
(Estudante Scott Casey 05).

“Sim! Muitas vezes através da História descobrimos o porquê de certas coisas serem como são.”
(Estudante Jamal 06).

“Sim, com certeza, pois me leva a saber ou procurar saber o que é verdade do passado, vivendo o presente e escrevendo o futuro. 1º Más companhias nos ensinam o que não é bom, 2º Maus pais geram filhos rebeldes e 3º Ensino religioso gera bons exemplos para a sociedade.”
(Estudante Jason 06).

As respostas evidenciam que, para a maioria dos estudantes, a aprendizagem é o melhor efeito prático, seguido de uma melhor percepção do mundo e do desenvolvimento de novos valores pessoais.

Ao final do questionário exploratório, perguntamos aos alunos se algo poderia melhorar no ensino de História na escola. Seleccionamos os seguintes relatos:

“Sim! Principalmente o ensino de nossa história brasileira, começando por tirarem essa imagem que até hoje nos empurram, onde mostram os europeus como heróis de nossa pátria, os negros como seres irracionais que só servem para trabalhos pesados e os indígenas como uma raça preguiçosa e também irracional. Seria um começo.”
(Estudante Jamal 06).

“Sim, com mais fontes de aprendizado tipo pesquisas, mais acessibilidade as informações.” (Estudante Miguel 06).

Os estudantes apontaram a necessidade de uma abordagem histórica mais crítica e multirreferencial, em substituição a abordagens eurocêtricas que

relegam aos povos indígenas e africanos um papel secundário e desumanizado. Outro aspecto significativo indicado é o desejo de participarem de mais pesquisas, indicando, além do interesse pela disciplina, a reivindicação por mais espaço em seu próprio processo formativo.

No segundo encontro, começamos a oficina com a apresentação de um vídeo que discute o perigo de uma história única e o processo de silenciamento de diversos povos e culturas por meio de uma narrativa hegemônica da História, excludente e fomentadora de estereótipos.

Durante o debate, alguns estudantes expressaram a compreensão de que também são vitimados por esse processo, uma vez que os veículos de comunicação, dia após dia, reforçam uma imagem deles como monstros, indignos de direitos.

Na sequência, trabalhamos com dois vídeos que debatem a violência histórica contra os povos indígenas e algumas civilizações africanas antes da experiência colonial europeia. Naquele contexto, determinados estudantes revelaram insatisfação por não terem sido apresentados a essas questões. Além disso, destacaram a importância de momentos os que estávamos promovendo.

Figura 13 – Imagem do processo de produção de textos e poesias



Fonte: Registro do autor. Novembro de 2021.

Figura 14 – Imagem da segunda sequência didática planejada para as oficinas

Sequência didática para o II Encontro
Dia 04/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8:30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior	13h	Video 04: O continente africano antes da experiência colonial europeia
9h	Video 1: O perigo de uma historia unica (Chimamanda Adichie) Video 02: It's Evolution (Pearl Jam)	13:30	Interação - debate
9:30	Por que nossa cronologia e curriculo são baseados na experiência colonial europeia? (Prof. Fábio da Hora)	14h	Avaliação da primeira atividade.
10h	Interação sobre o video e exposição - debate	14:30	Atividade 02: <u>Os estudantes</u> foram orientados a produzir um verso/ rima utilizando as palavras história, tempo, poder, culturas esquecidas/negadas.
10:30	Video 03 – Documentario Guerras do Brasil. Doc (Ailton Krenak) - Os referenciais indígenas e africanos silenciados;	15h	Tempo previsto para o desenvolvimento da atividade
11h	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento	15:30	Breve socialização da produção e Encerramento.

Referências:

- ADICHIE**, Chimamanda Ngozi. Palestra: O perigo de uma história única. Disponível em: <https://youtu.be/qDovHZVdyVQ>
- BITTENCOURT**, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018. P.127-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/jea/a/WYqvoqlmppo6bWpGVY47wWtp/?lang=pt>
- Coleção Grandes impérios e Civilizações**: A África antes da Colonização Europeia. Produzido pela BBC. Disponível em: <https://youtu.be/1U6dYcvupB0>
- PEARL JAM**. It's Evolution. Disponível em: <https://youtu.be/aDaOgu2CQeI>
- KRENAK, Ailton**. Documentário: Guerras do Brasil.DOC. Disponível em: <https://youtu.be/VeMISgmVDZ4>

Fonte: Arquivo do próprio autor.

Em seguida, como atividade, orientamos a produção de um verso simples com as palavras história, tempo, poder e culturas esquecidas, para, no encontro seguinte, socializarmos as produções. Os alunos começaram a atividade, mas não conseguiram finalizá-las a tempo.

Figura 15 – Imagem da terceira sequência didática planejada para as oficinas

Sequência didática do III Encontro
Dia 11/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8:30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior	13h	Quem tem medo de fake news? O trabalho historiográfico e as narrativas históricas; (Identificação de diferenças textuais)
9h	As histórias e as culturas africanas no Brasil (Texto base - Africa: ventre fértil do mundo . Caderno de Educação do Ilê Aiyê - 2001)	13:30	Interação - debate
10h	Interação/ debate sobre o texto	14h	Oficina de produção de poesia Prof. Paulo Vendeval e Sandro Sussuarana
11h	As vozes da resistência na história e nas artes. Vídeo Documentário - Sarau da Onça: a poesia da quebrada Breve socialização e encerramento.	15:30	Atividade 03: Os estudantes serão orientados a produzir um verso/ rima/poesia utilizando as palavras história, tempo, poder, povos indígenas e Africa e história única. Encerramento

Referências:

- BITTENCOURT**, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018. P.127-147. Disponível em: [tps://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=PT](https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=PT)
- CADERNOS CANTO NAGO DO ILÊ AIYÊ**. Africa ventre fértil do mundo. Salvador: n. VI, 1988.
- HERNANDEZ, L. Africa na sala de aula – visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- SARAU DA ONÇA – a poesia da quebrada. Documentário disponível em: <https://youtu.be/vURVaxCDBQQ>

Fonte: Arquivo do próprio autor.

No terceiro encontro, após o acolhimento, distribuimos textos pré-selecionados dos cadernos pedagógicos do Ilê Aiyê que abordavam a grandiosidade de várias nações africanas e a relevância da cultura negra para o mundo.

Figura 16 – Imagem da quarta sequência didática planejada para as oficinas

Sequência didática do IV Encontro

Dia 18/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horario	Evento	Horario	Evento
8:30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior	13h	Oficina de pintura em tela Prof.ª Luzia
9h	O que é consciência Histórica? (Prof. Fábio da Hora)	13:30	Início da atividade produção das telas
9:30	Interação/ debate	14h	
10h	Retomada da atividade de produção de poesia - conclusão	14:30	Tempo reservado para a produção
10:30	Breve socialização das produções	15h	
11h	Encerramento	15:30	Encerramento

Referências:

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018. P.127-147.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lea/a/WYqvrhmpwWpGvY47wWtp/?lang=pt>**FREIRE**, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 70ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.**RUSEN**, Jörn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.

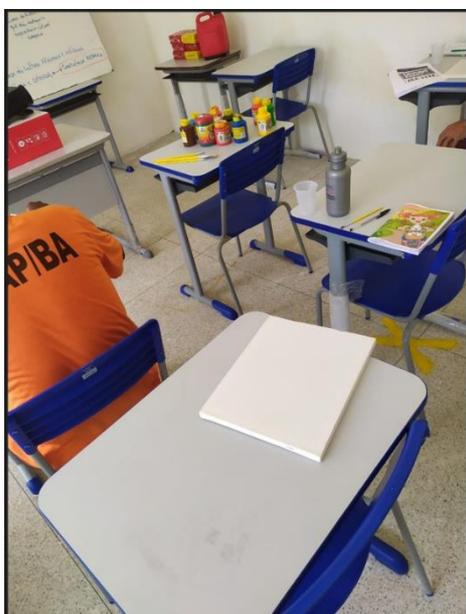
Fonte: Arquivo do próprio autor.

No momento do debate, destacamos a importância do legado da instituição para além da música e que, no decorrer da história e no presente, outras vozes atuam para a inclusão social e o combate ao racismo. Depois, apresentamos um vídeo sobre o Sarau da Onça e, ao final do encontro, orientamos a produção de um texto com as palavras tempo, poder, povos indígenas, África e História única.

No quarto encontro, exibimos um breve vídeo sobre consciência histórica e debatemos o que podemos compreender desse conceito. Depois, orientamos a conclusão dos registros no turno da manhã e, no turno da tarde, tivemos uma oficina de pintura em tela com a professora Luzia Archeman.

Destacamos que não indicamos palavras ou temas para essa realização. A intenção era verificar as informações trabalhadas nos encontros, porém a produção ficou marcada pelas influências conceituais.

Figuras 17 e 18 – Imagens do processo de produção das telas pelos estudantes



Fonte: Arquivos do próprio autor.

O quinto e último encontro foi dedicado à avaliação do trabalho das oficinas e à socialização da produção dos educandos.

Figura 19 – Imagem da quinta sequência didática planejada para as oficinas

Sequência didática do V Encontro

Dia 25 /11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino e vespertino)	
Horario	Evento
8:30	Acolhimento
9h	Apresentação dos textos, poesias e telas produzidas
9:30	Interação/ debate
10h	Lanche
10:30	Avaliação das oficinas por parte dos estudantes
11h	Encerramento

Fonte: arquivo do próprio autor

3.3 AS PRODUÇÕES DOS EDUCANDOS

Durante a realização das oficinas, elementos da educação histórica e sua literacia foram trabalhados com os educandos por meio da reflexão de temas e conceitos comuns à historiografia. Trata-se de informações centrais para uma leitura crítica e conceitual do passado e da realidade do presente.

Para assumir sentido prático e voltado para a realidade dos estudantes, o saber histórico requer que os sujeitos, envolvidos no próprio processo de ensino-aprendizagem, exercitem habilidades como interpretar, associar, reconhecer e avaliar, favorecendo a produção de uma leitura histórica do mundo.

Nesse sentido, a proposta e o desenvolvimento de um trabalho que buscou dialogar com variadas possibilidades de expressão artística, além da ludicidade, colocou as ideias do presente e do passado em interação, bem como possibilitou aos estudantes o exercício de pensarem historicamente o passado e suas vivências. No decurso da realização artística, materializaram consciências históricas.

A produção dos textos, dos poemas e das telas foi proposta a todos os estudantes. Com respeito às subjetividades, às limitações e às habilidades, tiveram liberdade de escolher o que produzir e os temas que iriam abordar. Naquele contexto, oferecíamos apenas um conjunto de possibilidades, e eles avaliavam se realizariam a atividade.

Considerando as etapas descritas na análise textual discursiva, organizamos a produção dos estudantes em blocos temáticos e optamos por apresentarmos aquelas que consideramos mais significativas em cada segmento.

a) Exclusão social:

(Estudante Andre Bryant 06) – Texto sem título

A minha história de vida foi um tremendo pesadelo
Marcado pela violência que acoberta o mundo inteiro
Muitas batalhas, lutas, que ficaram na memória
Muito sufoco, reza, oração e penitencia
Graças a Deus, nós vencemos com a resistência.
O racismo no Brasil ainda existe com frequência
Nisso temos plena consciência
Vivo no caminho escuro, praticando muitas atrocidades
Vixe, hoje me privaram de liberdade
Muitos anos de prisão, me fizeram abrir a mente
Amigos, parentes, nem quiseram ver a gente
Isso é como uma casa de aranha
Uma teia, muitos quando sai, vive uma vida de cadeia.

(Estudante Patrick 06). Título: A prisão

Eu tenho uma grande questão
Não queria cometer delitos
Para conhecer a prisão

Eu queria hoje estar no meio da população
Ou seja, na aldeia
Mas quis o destino me trazer pra cadeia

(Estudante Hunter 06). Título: Profundo Abismo

Eu acordava cedo já fazia uma oração para o pai
Eu não tinha trampo de patrão nem de capataz
Sonhava com o emprego que eu achava demais
Mas acordava com o barulho do buzão lá de trás

Eu logo via que o trabalho tinha um dever
Eu detestava mais já lembrava do meu bebê
Eu pensava, preciso de dinheiro rápido
Ai veio na mente de fazer um assalto

Precisava de um dinheiro rápido e prático
Falei pra o parceiro, nós vai descer lá em baixo

O piloto era eu, tremendo que dava dó
Antes do assalto, eu fui cheira pó
Hoje eu tô preso ó que sensação
Sofrendo na cadeia como se fosse um bichão

Depois de oito meses chegou a noticia
Sequestraram minha mulher, minha esposa e minha filha
Que covardia! Eu falava na ligação

Quer guerra comigo, toma minha localização!

Hoje na cadeia eu busco a paz
 Parei com as drogas, crime nunca mais!
 Quem sabe os irmãos um dia compreenda
 Que o crime, as drogas, não passa de doença.

Os três registros poéticos relatam exclusão social e uma juventude difícil, sem oportunidade e violenta. Em todas as abordagens, as dificuldades do passado levaram os autores a escolhas que produziram o encarceramento no presente. Simultaneamente, os escritos suscitam a reflexão: até que ponto entrar no mundo crime e cometer delitos foi verdadeiramente uma escolha?

Nos três relatos, o pensamento sobre o passado alterou a percepção dos alunos acerca de si e abriu as portas para o desejo de um novo futuro. Além disso, destaca-se a forma poética como organizaram os textos e apresentaram os conceitos de segunda ordem relativos à memória, ao racismo, à resistência, ao emprego e à consciência. Desse modo, consideramos que as oficinas contribuíram para uma percepção histórica e crítica sobre o passado, bem como uma reorientação sobre o presente.

b) Autoestima, família e desejo de liberdade:

(Estudante Scott Casey 05) – Texto sem título

Se algum dia, alguém te criticar
 Pelo que você é
 Não se preocupe!
 Pois ser joia rara provoca inveja
 No meio de tantas bijuterias!

(Estudante Scott Casey 05) – Texto sem título

A liberdade é tudo que mais quero
 Necessito de uma chance pra mudar esse quadro

Não vejo a hora de voltar pro morro e vê a minha família
Pisar no asfalto...

(Estudante Ben 05) – Texto sem título

E essa aqui eu vou contar pra aquela professora que sempre me tirou de burro e os que não foi com a minha cara e aquelas pessoas que eu pedi ajuda e se fez de surdo...

Nego drama, entre o sucesso e a lama. Dinheiro, mulher, luxo e fama.

Nego drama, cabelo crespo, pele escura, a ferida carne escura...

Aqui estou mais um dia sobre o olhar sanguinário do vigia

Você não sabe o que é caminhar com a cabeça na mira de uma HK, metralhadora alemã que Israel estraçalha ladrão que nem papel...

Jovem preto, novo, pequeno falcão, fica na laje de plantão

No sereno, drogas, armas, tudo muleque

Cheio de ódio invisível no escuro puro é fácil

Ver aquele mandar matar

Difícil é dar uma chance na vida...

Amanheceu é dia de visita e hoje estou feliz e desde já agradeço a Deus

Por ter minha família perto de mim.

(Estudante Jamal 06) – Texto sem título

A rua me atrai

A liberdade me encanta

O crime só me deu cadeia e pouca esperança

As poesias e os textos, implícita ou explicitamente, revelam o desejo de reconquistar a liberdade, retomar o convívio com os familiares e reconstruir a vida longe da prisão. Nesse bloco, o registro do estudante A 06 merece destaque, pois indica a perfeita dimensão da relevância da Educação na vida dos jovens em formação e como a atuação de profissionais sem empatia e consciência social pode deixar cicatrizes profundas na vida e na alma dos estudantes.

Salientamos ainda a realidade violenta e sem oportunidade denunciada no texto desse discente, compondo o “negro drama” e fazendo pensar se realmente existe liberdade para a parte mais frágil da população. Nesse sentido, o anseio por liberdade é histórico e possui forte conexão com a vida dos educandos.

c) Relações de poder:

(Estudante Jason 06) – Título: De que lado você está?

Tem coisas na vida que chega para repugnar...
 Pois a fonte do direito não ensina, mas sabe maltratar...
 Onde deveriam levar a sério preferem brincar...
 Resultando em uma sociedade a mendigar...
 A violência que chegou ainda não passou...
 Fruto de uma educação geral que nunca amou...
 Mas tem sempre gente boa que nunca desanimou...
 Um deles é uma pessoa rara que o governo não valorizou, “chamado
 professor”
 Acredite que tudo tem seus limites, mas ninguém em sua vida deve dar
 palpite...
 Pois já dizia o velho sábio, se conselho fosse bom, seria vendido...
 Porém não devemos menosprezar nem criticar
 Porque tudo que se fala ou vê tem sentido.
 Liberdade e prisão não está no passado falido, mas sim, no presente
 futuro garantido...

(Estudante Marcos 06) – Texto sem título

Nem tudo hoje em dia, através do poder nós podemos crescer
 A humildade é a melhor escada pra podermos subir
 Então vamos nos unir povo brasileiro
 E sermos humilde e mudar essa história e realidade
 Viva ao povo negro e sofredor

Que apesar de sofrerem tantos preconceitos pela cor
Mas o essencial ele teve
E reverteu essa situação
Viva a humildade.

Os textos poéticos que formam esse grupo provocam reflexões sobre as relações de poder. Cada um, de maneira particular, convoca-nos a um posicionamento diante de um sistema racista, excludente e violento por parte de um Estado que historicamente nega direitos e provoca sofrimento na população mais humilde.

A falta de liberdade não se restringe ao passado, conforme apontam os textos, mas é uma certeza também no presente. Tal realidade pode ser mudada pela união do desejo coletivo frente ao Estado e pela adoção de políticas públicas de combate à pobreza e de valorização à educação e aos direitos da população.

Há em ambos os registros dos estudantes a percepção de que a realidade é construída historicamente e pode ser alterada a partir da união entre os homens. Eles indicam que o empoderamento se constrói coletivamente com classe⁴³, compreendendo que sem a luta coletiva não é possível superar a realidade desigual.

Nesse sentido, as telas retratam:

⁴³ Conforme Edward Palmer Thompson, “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”. In: THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p 10.

Figura 20 – Tela produzida pelo estudante J 06 – Sem título



A tela denuncia a brutalidade da ação policial nos espaços periféricos da capital baiana. No registro, destaca-se a tonalidade atribuída à cor da pele dos agentes públicos em oposição à cor da pele dos indivíduos vitimados ao solo. Chama atenção também a cor verde-amarelo do fardamento.

Considerando que a composição dos quadros policiais espelha a composição étnica baiana⁴⁴, compreendemos a diferença de fenótipo destacada como denúncia do racismo institucional e estrutural praticado pelas forças de segurança.

De acordo com Silvio Almeida (2019), a desigualdade racial é uma característica da sociedade brasileira não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses. Assim, como parte da sociedade, os conflitos raciais também são parte das instituições. Para o autor, racismo é dominação e, nesse sentido, a relação de poder é central para o seu entendimento, pois está vinculado à ordem social que visa resguardar, ou seja, as instituições são racistas porque a sociedade é estruturalmente racista.

Em uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, o racismo desponta como uma tecnologia do poder e estabelece a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os que devem permanecer vivos e os indesejáveis que devem ser mortos. Desse modo, é relevante o

⁴⁴ Ver: RAMALHO NETO, Jaime Pinto. Farda & “Cor”: um estudo racial nas patentes da Polícia Militar da Bahia. *Revista Afro-Ásia*, 45; 2012, p .67-94.

simbolismo do corpo do cachorro entre os vitimados na situação ilustrada. Nesse sentido, não há comoção, e vida que segue. O estudante conseguiu, de forma brilhante, expressar seu entendimento sobre o presente à luz do olhar histórico e crítico.

Figura 21 – Tela produzida pelo estudante Jamal 06 – Sem título



A tela reproduz uma conhecida pintura de Jean Baptiste Debret⁴⁵ que retrata a rotina pesada do trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar no Brasil do século XIX. Ela remete à lógica do trabalho, das relações sociais e dos processos de exclusão que não apenas definiram, mas definem o Brasil, pois existe produção de riqueza para poucos e uma realidade precarizada de trabalho para muitos.

Assim, presente e passado se inter-relacionam e ajudam a pensar a realidade vivida no presente. A pobreza é um desdobramento das relações históricas e estruturais entre os interesses de classes, portanto a exclusão social apresenta raízes no passado colonial escravista e ainda materializa um fosso que impede o progresso de boa parte da população.

A ideia meritocrática do “quem se esforça, vence”, nesse aspecto, opera como um discurso legitimador das relações precárias de trabalho, revelando uma

⁴⁵ Jean Baptiste Debret foi um pintor francês que fez parte da Missão Artística Francesa a convite da recém-chegada família imperial ao Brasil. A imagem que serviu de referência para o estudante está disponível em vários endereços eletrônicos, a exemplo do site: <https://www.infoescola.com/historia/economia-acucareira/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

das faces mais perversas da lógica social, ao atribuir aos excluídos a responsabilidade pela dureza de sua própria realidade.

Figura 22 – Tela produzida pelo estudante Ben 05 – Sem título



A tela se refere à angústia do cárcere e ao histórico processo de encarceramento das populações consideradas fora dos padrões desejados pelo Estado brasileiro. Conforme Juliano Gomes de Carvalho (2014), compreendemos que a superação do controle fracassa a cada momento em que o ruído desconfortável encontra a fenda. Assim, a produção do estudante rompe os limites do silêncio institucional e expõe a percepção sobre seu corpo e, simbolicamente, outros tantos corpos em situação de privação de liberdade como produto da biopolítica implementada pelo Estado.

Chama-nos atenção a opção pelas cores frias, o sol opaco, o corpo limitado ao espaço em branco e a gesticulação de desespero retratados na obra, transmitindo uma sensação de desequilíbrio, tristeza, solidão e distanciamento. Tal como na tela anterior, presente e passado se inter-relacionam, expressando a lógica que tem levado ao encarceramento uma parcela cada vez mais significativa da população brasileira. Como aponta Juliana Borges (2019, p. 116):

Devemos, cada vez mais, entender a centralidade dessa agenda pela real libertação da população negra, nunca verdadeiramente liberta, e denunciar a negação de direitos fundamentais e como esse sistema de justiça criminal precisa ser modificado. Contudo, como nos aponta

Ângela Davis, a tática deve ser essa, mas o objetivo estratégico deve ser muito maior do que condições melhores nos presídios, posto que funcionam como solução única para diversos problemas sociais que precisam do envolvimento de outras instituições. Portanto, as prisões são depósitos do que a sociedade marginaliza e nega.

Ainda sobre a obra, salientamos que a articulação entre o Ensino de História e a linguagem artística possibilitou a expressão de uma dimensão do educando que dificilmente seria perceptível em uma abordagem metodológica tradicional. Quando não identificados, os sentimentos de angústia e solidão evidenciados pelo estudante são elementos que podem se materializar em um obstáculo para a realização do potencial do aluno.

Figura 23 – Tela produzida pelo estudante Andre 05 – Sem título



A produção do estudante faz referência à dominação imperialista realizada pelas ricas nações capitalistas, durante os séculos XIX e XX, e aos movimentos de resistência das populações ao projeto neocolonial. Compreendemos o estabelecimento de uma relação entre os processos de dominação e resistência que marcaram a trajetória das populações do continente africano e a de seus descendentes no Brasil. Assim, a luta pela reconquista da liberdade pode ser entendida como elemento de ligação com a vida prática do educando.

4 PROPOSIÇÃO

O momento histórico contemporâneo é especial porque vivemos um contexto de profundas transformações em todas as áreas do conhecimento e da vida social. Assim, o desenvolvimento de novas tecnologias e a ampliação da comunicação em rede tem estimulado o surgimento de possibilidades inovadoras de cooperação e articulação por todo o planeta.

Pensando em levar os resultados de nosso trabalho a lugares e sujeitos que seriam inalcançáveis pelas restrições físicas, optamos pela proposição de um *Padlet* como solução mediadora de aprendizagem de nossa pesquisa.

Conforme Patrícia Silva e Dione Lima (2018), o *Padlet* é uma ferramenta digital, *on-line* e gratuita que permite a construção de murais virtuais, dinâmicos e colaborativos, acessíveis em computador e *smartphone*, em que é possível registrar, construir, guardar e compartilhar conteúdos de forma síncrona ou assíncrona, ampliando as possibilidades de interação e constituindo um espaço inovador e alternativo de construção de saberes.

Novas ferramentas estão constantemente surgindo, e a escola, nesse contexto, tem sido frequentemente desafiada a transpor os limites das abordagens tradicionais e incorporar as novas tecnologias aos seus processos de construção do conhecimento. Casa vez mais, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação compõem o cotidiano da sociedade, mas sua utilização no âmbito escolar continua incipiente. Como educadores, devemos mobilizar novas habilidades, lançando mão de metodologias e recursos que potencializem o desenvolvimento de situações de aprendizagem inéditas.

Nesse sentido, o *Padlet*, por possibilitar interação assíncrona, poderá ser visitado pelos estudantes do regime semiaberto e egressos do Complexo Penal. Ainda que a distância e fora das turmas, eles poderão interagir, sugerir temas, acompanhar conteúdos trabalhados nas oficinas e partilhar suas experiências com outros educandos.

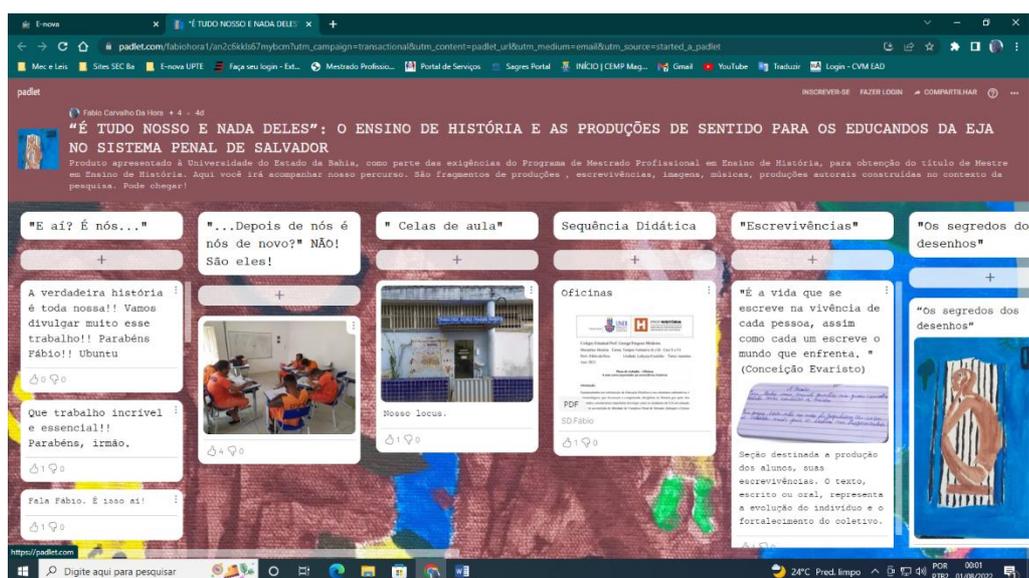
Para além dos discentes, ambicionamos que nosso mural virtual possa alcançar outros educadores, atuantes nos regimes prisionais ou não, e lhes sirva de possibilidade de desenvolvimento para novas práticas. Desejamos que, mesmo em espaços de restrição de liberdade, promovam o desenvolvimento da

criatividade, da autonomia e de um ensino-aprendizagem socialmente referenciado.

Desenvolvemos o mural por meio de sugestões e com a colaboração dos colegas de nossa unidade escolar. Na primeira versão, há o planejamento e as sequências didáticas das oficinas, assim como textos, áudios, poesias, *links* e vídeos que compuseram nosso trabalho.

Não definimos o mural como finalizado, pois partimos do pressuposto de que há pós-produção, recomeços, contribuições e questionamentos constantes. Assim, ele seguirá se escrevendo, compartilhando e sendo partilhado na condição de porta-voz de muitas vozes, como é da natureza de uma produção colaborativa. O Padlet já está *on-line* e pode ser acessado neste endereço: <https://padlet.com/fabiohora1/an2c6kkls67mybcm>.

Figura 24 – Imagem do Padlet



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pesquisa não termina quando o pesquisador é chamado para colocar um ponto-final provisório em seu texto, pois há um longo caminho a ser percorrido na defesa da Educação como um direito, para a consolidação de um Ensino de História decolonial e socialmente multirreferenciado.

Segundo este sábio ditado popular do continente africano, “é preciso uma aldeia para educar uma criança”. Assim, resguardadas as devidas proporções, dar sentido à vida e ao nosso fazer é tarefa para muitas mãos, o que não se encerrará com esta contribuição.

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa possibilitou a reorientação do nosso olhar pedagógico e da nossa prática docente, despertando o entendimento de que o “chão da escola” é um espaço privilegiado para experimentação, quebra de paradigmas e construção de novos saberes.

A mudança de perspectiva favoreceu a identificação e o esforço de mudança nos referenciais metodológicos, de temporalidade e currículos eurocentrados que, ano após ano, irrefletidamente, orientavam nossos planos anuais de trabalho. Ademais, apontou questões que não foram possíveis serem discutidas neste momento.

A título de ilustração, podemos citar a possibilidade de análise da produção dos estudantes sob as lentes da História Pública e como tais elementos estariam presentes em sua produção, ou ainda como alcançar os estudantes das etapas iniciais de nossa Unidade Escolar, considerando a natureza generalista de sua orientação pedagógica. Nesse caso, o diálogo com os referenciais da Educação Histórica seria mais interessante com os professores ou com os educandos em processo de alfabetização? Esperamos, em futuros trabalhos, buscar respostas para tais questionamentos.

Ao avaliar a realização das oficinas com os estudantes da EJA em situação de privação ou restrição de liberdade e a forma como eles se comprometeram com o processo, registrando, através de textos, poesias e telas, as visões de mundo e os olhares sobre si, concluímos que uma ideia foi superada por nós e por diversos espectadores: a de que esses alunos ingressaram nas

turmas de EJA do Complexo Penal de Salvador apenas em busca da redução do tempo da sentença ou para conseguir o certificado, concluindo formalmente seus estudos.

Essa experiência formativa nos levou à compreensão de que ações colaborativas, envolvendo docentes e discentes, oportunizam processos educativos mais dialógicos e inovadores, contribuindo para o fazer, o pensar e o olhar crítico.

São conquistas significativas, mas os educandos foram além. Através das narrativas, afirmaram que valorizam a escola e a possibilidade de crescimento pessoal por meio da construção de novos saberes. Com as produções, foi possível perceber a habilidade de compreender o passado historicamente, produzindo significados e relacionando, em maior ou menor grau, saberes inéditos. Construíram conhecimento e atribuíram sentido às aprendizagens com base em seus referenciais de territorialidade, identidade e cultura.

Por fim, esperamos ter contribuído com mais um passo na caminhada pelo fortalecimento da Educação nos ambientes de privação e restrição de liberdade. Desejamos, ainda, que este trabalho auxilie no entendimento da Educação Histórica como um caminho para a desnaturalização da exclusão e das estruturas de opressão que refletem, direta ou indiretamente, nas vidas dos estudantes nessa situação.

Consideramos que tais questões podem ser enfrentadas por meio da consciência histórica. A História e a Educação se irmanam em um mesmo propósito na problematização do mundo e na compreensão dele: a percepção, pelos estudantes, de que podem ser mais.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina (1800-1940). *In*: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Orgs.). *História das Prisões no Brasil*. Volume 1, 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.

ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico Atlântico. *In*: *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos*. GOMES, Flávio; SCHWARCZ, Lília M. (Org.). 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 57-63.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, Ensino e Aprendizagem Histórica. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, 2017, p. 31-56.

BAHIA. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia. SEC/SEAP. Salvador, 2012.

_____. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia. SEC/SEAP. Salvador, 2015.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto. Salvador, 2018.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*. Porto, III Série, Vol. 2, 2001, p.13-021.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n.1, jan./jun. 2012, p.37-51.

BARRETO, Maria das Graças Reis. *relatório de pesquisa projeto político pedagógico para educação em prisões: outras estratégias para outro sujeito de direito*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão e Tecnologias Aplicadas À Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BARRETO, Maria das Graças Reis; DIAS, Newdith Mendonça. Políticas de Educação em prisões do estado da Bahia: constituição de um novo plano estadual. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v.6, n.1, p. 155-170, jan./abr. 2021.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, José D'Assunção. *A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas*. *Revista de História*, 5, 1-2, 2013, p. 308-340. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/28229/16752>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOUZON, Emanuel. *O Código de Hammurabi*. Introdução, tradução do texto cuneiforme e comentários. 6ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

CARVALHO, Everaldo Jesus de. *A mácula do crime*. Belo Horizonte: Nova Alvorada Edições, 1998.

CARVALHO, Everaldo Jesus de. *Escola penitenciária: por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 19ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

COELHO, Evandro Vilas Boas. *O currículo na perspectiva crítico-multirreferencial: uma possibilidade de aprendizagem e ressignificação dos educandos e educandas do Colégio Professor George Fragoso Modesto*. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

COLI, Jorge. *O que é Arte*. 15ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). *Educação em Prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

DAVIS, Ângela. *Estarão as Prisões Obsoletas?* Tradução de Marina Vargas, 3ª Edição. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de Pesquisa Colaborativa: uma ideia de aproximação entre professores universitários e professores práticos. UFRN – *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, maio/ago., 2007.

DORIGON, Nelci Gonçalves. *Educação e Trabalho: A convocação das workhouses*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador*. Volume 1, tradução de Ruy Jungmann; revisão e adaptação de Renato Jaime Ribeiro. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Rodrigo Martins. “Sistemas Penitenciários: evolução histórica no contexto mundial”. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/jspui/handle/tjmg/11674>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Walter. Pós-Abolição: o dia seguinte. In: *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos*. GOMES, Flávio; SCHWARCZ, Lília M. (Org.). 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p.351-357.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 45ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 31 jun. 2021.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (org). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.

GUIMARÃES, Manoel Luís Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História nacional. *Estudos Históricos*, v. 1 n. 1 (1988): Caminhos da Historiografia, Rio de Janeiro, p. 5-24.

HERMETO, Miriam; SOARES, Olavo Pereira. Música e ensino de história. *Revista História Hoje*, vol. 6, n. 11, 2017.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Orgs.). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A prisão como fenômeno urbano e a educação na política de Execução Penal. In: *Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul*. (livro no prelo), 2021.

JUNIOR, Edmilson Alves Maia. Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, 2017, p. 118-141.

LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha (Orgs.). *Prisões e Punição no Brasil Contemporâneo*. Salvador: Edufba, 2013.

LUZ, Liliene Xavier. Empresas Privadas e Educação Pública no Brasil e na Argentina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xkfTH6T3n6nC6zZRrTW7tkm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, Vitor; MARQUES, Antônio Francisco. A Trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o Significado dos programas de educação rural instituídos pelo Governo militar (1964-1985). *UNISAL*, Americana, SP, ano XVII n. 33, p. 149-172. jul./dez. 2015.

MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). *História das Prisões no Brasil*. Volume 1, 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.

MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. Código Penal escravista e Estado. In: *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos*. GOMES, Flávio;

SCHWARCZ, Lília M. (Orgs.). 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p.163-168.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: Sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, Clemir Barbosa do. *Abram alas pra História! Da concepção do enredo à Sapucaí: os desfiles das escolas de samba como didática para o ensino de História em escolas de privação de liberdade*. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores*. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOURENÇO, Arlindo da Silva (Orgs.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Aldeamentos de Salvador no Século XVI – um primeiro esboço. *Revista da Bahia*, Salvador, v. XVIII, 1990, p. 39-48.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: Operação Historiográfica Escolar*. Tese (Doutorado). Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottman; 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

PIAGET, Jean. *Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed., 1983. Col. Os Pensadores.

RAMÃO, Fernanda Pamplona; WADI, Yonissa Marmitt. Espaço urbano e Criminalidade Violenta: Análise da Distribuição Espacial dos Homicídios no Município de Cascavel /PR. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 207-230, fevereiro de 2010.

RAMOS, Maria Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos (Maringá, on-line)*, v.19, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2015.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835*. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rösen. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SALLA, Fernando; GAUTO, Maitê; ALVAREZ, Marcos César. A Contribuição de David Garland: a sociologia da punição. *Revista Tempo Social*, v. 18, n. 1, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica do século XXI. *História e Ensino*, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago., 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? *Revista Ibero-americana de Educação Histórica*, v. 1, n. 1, p. 7-31, ago./dez., 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na Pesquisa em Educação Histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e Formação da Consciência Histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e professores e o Cotidiano em Aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. 11ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. 3ª reimpressão. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

SILVA, José Marcelo Conceição. *Para cada pé, um sapato!? A Educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade de instituição de ensino) – Universidade do Estado da Bahia. 2012.

SILVA, José de Ribamar da. *Prisão: ressocializar para não reincidir*. 2003. 60 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Modalidade de Tratamento Penal em Gestão Prisional, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição, 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

TRINDADE, Cláudia Moraes. *A Casa de Prisão com trabalho da Bahia, 1833-1865*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia. Orientador: João José Reis. Salvador, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10554/3/A%20CASA%20DE%20PRIS%C3%83O%20COM%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

_____. *Ser preso na Bahia no século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Elaboração do plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, p. 118-141, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA; Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos; 11ª Edição; São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICE A – Questionário da disciplina História

 <p>Gabinete da Reitoria</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	 <p>PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p>
---	--

Colégio Estadual Prof. George Frago Modesto

Disciplina: História Turma: Tempo Formativo __ Eixo: __

Prof.: Fábio da Hora Unidade: Lafayette Coutinho Turno: _____

Nome: _____ Ano: 2021

Instrumento 1 – Questionário

1 – Em sua opinião, o que é história e para que serve?

2 – Em sua opinião, o que é tempo?

3 – Você sabe o que é uma fonte histórica?

4 – Em sua opinião, existe diferença entre um texto veiculado no WhatsApp e um texto de um livro de História? Justifique.

5 – Em sua opinião, a história indígena e africana é bem abordada na escola? Explique porque você acha que isso acontece.

6 – Em sua opinião, a realidade atual é fruto das escolhas humanas ao longo do tempo ou é fruto da vontade divina?

7 – Você sabe o que é consciência histórica?

8 – Em sua opinião, o que é ensinado em História dialoga com os seus saberes ou experiência de vida? Justifique.

9 – Em sua opinião, o ensino de História produz algum efeito em sua vida prática? Caso sim, qual(ais)?

10 – Em sua opinião, é possível melhorar o ensino de História?

Obrigado por sua contribuição!

APÊNDICE B – Plano de trabalho – Oficinas



Colégio Estadual Prof. George Fragoso Modesto

Disciplina: História Turma: Tempos Formativo II e III – Eixo V e VI

Prof.: Fábio da Hora Unidade: Lafayette Coutinho Turno: matutino

Ano: 2021

Plano de trabalho – Oficinas

A arte como expressão da consciência histórica

Introdução

Fundamentados nos referenciais da educação histórica e nos elementos substantivos e epistemológicos que favorecem a compreensão disciplinar da História por parte dos educandos, consideramos importante investigar como os estudantes da EJA em situação de privação ou restrição de liberdade do Complexo Penal de Salvador dialogam com o ensino de História que lhes é ofertado, com o passado e quais sentidos produzem na interlocução com suas consciências históricas.

Objetivo geral

Realizar oficinas de leitura, reflexão e criação de obras artísticas que possibilitem o diálogo com a educação histórica e a expressão da consciência histórica dos educandos como resultado dessa produção.

Objetivos específicos

- Analisar os elementos que compõe um texto historiográfico.
- Demonstrar a importância de um ensino de História crítico e de um currículo socialmente referenciado, inclusivo e decolonial.
- Estimular os participantes a se posicionarem de maneira crítica sobre si, sobre o mundo e sobre si no mundo utilizando a criatividade artística.

Palavras-chave

Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; sistema prisional.

Metodologia

As oficinas serão realizadas conforme as concepções de *Círculos de Cultura* freiriana, cuja dinâmica é fluida, dialógica e inclusiva. Essa opção propõe uma ideia de aprendizagem integral e uma tomada de posição sobre os problemas vivenciados por seus participantes, em oposição ao arranjo fragmentado das turmas e a relação bancária com conhecimento. Promove a horizontalidade na relação educador-educando, valoriza os vários saberes, facilita a expressão e o desenvolvimento dos participantes.

Tópicos

- O que é tempo? Contagem do tempo e calendários.
- O que é História, sua importância, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico.
- Os perigos de uma história única (cronologia e currículo baseado na experiência colonial europeia).
- Os referenciais silenciados de indígenas e africanos.
- As vozes da resistência na história e nas artes.
- Música, resistência e poesia marginal.
- As histórias e as culturas indígenas no Brasil.
- As histórias e as culturas africanas no Brasil.
- O que é consciência histórica?

Sequência didática

I – Sensibilização dos estudantes.

II – Apresentação de um texto específico: leitura, debate e compreensão.

III – Apresentação da produção dos participantes (realizadas no círculo ou não).

IV – Proposição de uma tarefa (uma produção artística em diálogo com o tema abordado) a ser realizada.

Previsão de data para as oficinas:

- 28/10/2021
- 04/11/2021
- 11/11/2021
- 18/11/2021
- 25/11/2021

Proposta de Sequência detalhada para o I Encontro

Dia 28/10/2021

Turma 1 Tempo Formativo II – Eixo V (Matutino)		Turma 2 Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8h30	Acolhimento, apresentação da pesquisa, metodologia do trabalho e dos oficineiros.	13h	Acolhimento, apresentação da pesquisa, metodologia do trabalho e dos oficineiros.
9h	Dinâmica – a importância do trabalho colaborativo.	13h30	Dinâmica – a importância do trabalho colaborativo.
9h30	Vídeo 1 – Caetano Veloso Vídeo 2 – O que é tempo?	14h	Vídeo 1 – Caetano Veloso Vídeo 2 – O que é tempo?
10h	Interação sobre os vídeos – debate.	14h30	Interação sobre os vídeos – debate.
10h30	Vídeo3 – O que é História, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico.	15h	Vídeo 3 – O que é história, o que são fontes e como se produz um texto historiográfico.
11h	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento.	15h30	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento.

Obs.: Após alinhamento com osicineiros e os estudantes, a proposta de sequência didática sofreu alterações e foi desenvolvida com as duas turmas, conforme planilha a seguir:

Sequência detalhada para o I Encontro (após ajustes)

Dia 28/10/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8h30	Acolhimento, apresentação da pesquisa, metodologia do trabalho e dosicineiros. Aplicação do questionário para os estudantes.	13h	Sensibilização Poesia de Luiz Gama Vídeo 04 – Barrados no baile (Edson Gomes) O que é uma poesia insurgente?
9h	Dinâmica – a importância do trabalho colaborativo.	13h30	Interação – debate.
9h30	Vídeo 01 – <i>Oração ao tempo</i> (Caetano Veloso) Vídeo 02 – <i>O que é tempo?</i> (Canal singularidades)	14h	Movimentos de ontem e de hoje/movimentos de rua. Reggae, Break e Rap (Rhythm and poetry) e seus elementos.
10h	Interação sobre os vídeos – debate.	14h30	Vídeo 05 – Ela partiu (Tim Maia) Vídeo 06 – O Homem na Estrada (Racionais Mc's) Interação sobre os vídeos e debate
	Vídeo 03 – O que é história, o que são fontes e como se	15h	Atividade 01:

10h30	produz um texto historiográfico (Canal Pílulas de História).		Os estudantes foram orientados a produzir um verso/ rima com tema livre.
11h	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento.	15h30	Avaliação da primeira atividade. (Elaborar um verso simples) Encerramento.

Referências

GOMES, Edson. “Barrados no baile”. Disponível em: <https://youtu.be/HjlgwjPOy-8>.

Acesso em: 20. out. 2021.

MAIA, Tim. “Ela Partiu”. Disponível em: <https://youtu.be/syqJAgTQdlU>. Acesso em: 20.

out. 2021.

PÍLULAS DE HISTÓRIA. “O que é história?” Disponível em:

<https://youtu.be/WBhyd3VYy7M>. Acesso em: 20. out. 2021.

VELOSO, Caetano. “Oração ao tempo”. Disponível em: <https://youtu.be/HQap2iglhxA>.

Acesso em: 20. out. 2021.

RACIONAIS MC’s. “O Homem na estrada”. Disponível em: [https://youtu.be/02-](https://youtu.be/02-h9t0VpVI)

[h9t0VpVI](https://youtu.be/02-h9t0VpVI). Acesso em: 20. out. 2021.

SILVA, Júlio Romão da. (Org.) *Luiz Gama e Suas poesias Satíricas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981, p. 177-181.

CANAL WEB SINGULARIDADES. “O que é tempo?” Disponível em:

<https://youtu.be/Uto13hYGVzQ>. Acesso em: 20. out. 2021.

Sequência didática para o II Encontro

Dia 04/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8h30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior.	13h	Vídeo 04: O continente africano antes da experiência colonial europeia
9h	Vídeo 1: <i>O perigo de uma história única</i> (Chimamanda Adichie) Vídeo 02: <i>It's Evolution</i> (Pearl Jam)	13h30	Interação – debate.
9h30	Por que nossa cronologia e currículo são baseados na experiência colonial europeia? (Prof. Fábio da Hora)	14h	Avaliação da primeira atividade.
10h	Interação sobre o vídeo e exposição – debate.	14h30	Atividade 02: Os estudantes foram orientados a produzir verso/rima utilizando as palavras história, tempo, poder e culturas esquecidas/negadas.
10h30	Vídeo 03 – Documentário <i>Guerras do Brasil</i> . Doc. (Ailton Krenak) – Os referenciais indígenas e africanos silenciados.	15h	Tempo previsto para o desenvolvimento da atividade
11h	Debate, encaminhamento da primeira atividade, encerramento.	15h30	Breve socialização da produção e Encerramento.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. “O perigo de uma história única”. Disponível em: <https://youtu.be/qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 29 out. 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018. P.127-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

Coleção Grandes impérios e Civilizações: A África antes da Colonização Europeia. Produzido pela BBC. Disponível em: <https://youtu.be/1U6dYxvupB0>. Acesso em: 29 out. 2021.

PEARL JAM. It's Evolution. Disponível em: <https://youtu.be/aDaOgu2CQtl>. Acesso em:

KRENAK, Ailton. *Documentário: Guerras do Brasil*. DOC. Disponível em: <https://youtu.be/VeMISgnVDZ4>. Acesso em: 29 out. 2021.

Seqüência didática do III Encontro

Dia 11/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8h30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior.	13h	Quem tem medo de <i>fake news</i> ? O trabalho historiográfico e as narrativas históricas (identificação de diferenças textuais).
9h	As histórias e as culturas africanas no Brasil. (Texto-base: África: ventre fértil do mundo . Caderno de Educação do Ilê Aiyê - 2001).	13h30	Interação – debate.
10h	Interação – debate sobre o texto	14h	Oficina de produção de poesia – Profs. Paulo Vendaval e Sandro Sussuarana
11h	As vozes da resistência na história e nas artes. Video1 – <i>Documentário – Sarau da Onça: a poesia da quebrada</i> Breve socialização e encerramento.	15h30	Atividade 03: Os estudantes serão orientados a produzir verso/rima/poesia utilizando as palavras história, tempo, poder, povos indígenas, África e história única. Encerramento.

Referências

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018. P.127-147. Disponível em: <tps://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=PT>. Acesso em: 5 nov. 2021.

CADERNOS CANTO NAGÔ DO ILÊ AIYÊ. “África ventre fértil do mundo”. Salvador, n. VI, 1988.

HERNANDEZ, L. *África na sala de aula – visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SARAU DA ONÇA. “A poesia da quebrada”. Documentário disponível em: <https://youtu.be/vURVaxCDbQQ>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Sequência didática do IV Encontro

Dia 18/11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino)		Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Vespertino)	
Horário	Evento	Horário	Evento
8h30	Acolhimento e breve resumo do que foi discutido no encontro anterior.	13h	Oficina de pintura em tela. Prof.ª Luzia.
9h	O que é consciência Histórica? (Prof. Fábio da Hora)	13h30	Início da atividade produção das telas.
9h30	Interação – debate.	14h	
10h	Retomada da atividade de produção de poesia – conclusão.	14h30	Tempo reservado para a produção.
10h30	Breve socialização das produções.	15h	
11h	Encerramento.	15h30	Encerramento.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018. P.127-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 70ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

Sequência didática do V Encontro

Dia 25 /11/2021

Turma 01 e Turma 02 Tempo Formativo II – Eixo V Tempo Formativo III – Eixo VI (Matutino e vespertino)	
Horário	Evento
8h30	Acolhimento.
9h	Apresentação dos textos, das poesias e das telas produzidas.
9h30	Interação – debate.
10h	Lanche.
10h30	Avaliação das oficinas por parte dos estudantes.
11h	Encerramento.

APÊNDICE C – Plano anual de trabalho

Plano Anual de Trabalho 2020/2021

Unidade Escolar: Colégio Professor George Fragoso Modesto						NRE: 026	
Modalidade: Educação de Jovens e Adultos			Tempo Formativo: II		Eixo: V	Turnos: matutino/ vespertino/ noturno	
Área do Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias				Componente Curricular: História			
Professores: Fábio C. da Hora, Telma Gonçalves, Walter Altino.							
Objetivo do Componente Curricular: Analisar realidade brasileira, identificar os fundamentos históricos de possíveis problemas atuais e pensar sobre suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política, institucionais e de organização coletiva.							
Unidades	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno (a)		
					Formas	Critérios	Resultado observado (ao final da unidade)
<p>I Unidade</p> <p>Eixo: Meio Ambiente e Movimentos Sociais</p> <p>T.Gerador: Saúde e Desenvolvimento Sustentável</p>	<p>- Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</p> <p>- Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emergem na vida Social.</p>	<p>- Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos;</p> <p>- reconhecer a dinâmica da organização dos mov. sociais e a importância da participação coletiva nas transformações históricas e geográficas;</p>	<p>- Introdução ao estudo de História (períodos históricos, identificação de séculos, calendários);</p> <p>- Como são produzidos os textos historiográficos, o que são fontes?</p> <p>- O perigo da história única;</p> <p>- O Iluminismo;</p> <p>- A revolução Inglesa;</p> <p>- A Revolução Industrial;</p> <p>- A Revolução Francesa;</p> <p>* ascensão de Napoleão - A chegada da família real ao Brasil (1808);</p> <p>- O período Joanino;</p> <p>* Revolta do Porto 1820.</p> <p>* Rev. Pernambucana 1817</p> <p>- A Proclamação da Independência do Brasil;</p> <p>- A Independência da Bahia (1823);</p>	<p>- aula expositiva participativa;</p> <p>- debate em torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>- Atividades em grupo;</p> <p>- confecção de painéis;</p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>Testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Criticidade;</p> <p>- Responsabilidade;</p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo em construção;</p>

Unidades	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno (a)		
					Formas	Critérios	Resultado observado (ao final da unidade)
<p>II Unidade</p> <p>Eixo: Meio Ambiente e Movimentos Sociais</p> <p>T.Gerador: Práticas Sociais</p>	<p>-Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</p> <p>-Reconhecer as transformações sociais e tecnológicas e como influenciaram as relações com os espaços rural e urbano;</p>	<p>-<u>analisar</u> dif. Processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações.</p> <p>-Analisar a ação dos Estados nacionais no que se refere à dinâmica do fluxo pop. e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social;</p>	<p>- I Reinado (1822/1831);</p> <p>* A primeira Constituição 1824.</p> <p>- O Período Regencial (1831/1840);</p> <p>- As revoltas regenciais;</p> <p>-Os movimentos de resistência indígena e africana;</p> <p>- O Golpe da maioria e o início do II Reinado;</p> <p>- O advento do Café;</p> <p>- O estímulo a industrialização (Visconde de Mauá);</p> <p>* Bill Aberdeen e a Lei Eusébio de Queiroz 1850;</p>	<p>-Aula expositiva participativa;</p> <p>- Rodas de conversa sobre os temas propostos;</p> <p>- Debate em torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>- <u>confecção de painéis;</u></p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>Testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Criticidade;</p> <p>- Responsabilidade;</p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo em construção;</p>

Unidades	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno (a)		
					Formas	Critérios	Resultado observado (ao final da unidade)
<p>III Unidade</p> <p>Eixo: Meio Ambiente e Movimentos Sociais</p> <p><u>T.Gerador:</u></p> <p>* A influencia da politica social no desenvolvimento individual e coletivo;</p>	<p>-Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas Interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.</p> <p>-Avaliar criticamente conflitos culturais ou socioambientais ao longo da história.</p>	<p>-Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa de poder;</p> <p>-A analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações;</p>	<p>- O movimento abolicionista e republicano; -A Guerra do Paraguai * lei do Ventre Livre e do Sexagenário; - A abolição da legal da escravidão; - A proclamação da República; ** A República da Espada; - A Guerra de Canudos; - A politica do Café com Leite; - O cangaço; - A ascensão de Getúlio Vargas (1930-1937); - O Estado Novo (1937/45) - O governo Dutra (1946/51) - O 2º governo Vargas (1951/54) - O governo Juscelino Kubitschek (1956/61) - O governo Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961/64); - O Golpe Militar 1964;</p>	<p>-Aula expositiva participativa;</p> <p>- Rodas de conversa sobre os temas propostos;</p> <p>- Debate em torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>- <u>confecção</u> de painéis;</p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>Testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Criticidade;</p> <p>- Responsabilidade;</p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo construído;</p>

Plano Anual de Trabalho 2020/2021

Unidade Escolar: Colégio Professor George Fragozo Modesto					NRE: 026			
Modalidade: Educação de Jovens e Adultos			Tempo Formativo: III	Eixo: VI	Turnos: matutino/vespertino/ Noturno			
Área do Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias				Componente Curricular: História				
Professor: Fábio C. da Hora, Telma Gonçalves e Walter Altino								
Objetivo do Componente Curricular: Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação das relações com o passado.								
Unidades	Abordagens	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno(a)		
						Formas	Critérios	Resultado observado ao (ao final da unidade)
<p>I Unidade</p> <p>Eixo: Globalização, Cultura e Conhecimento</p> <p><u>T.Geradores:</u></p> <p>Tecnologia e a área da Informação;</p> <p>A sociedade Globalizada.</p>	<p>* Ética nas relações socioambientais ;</p> <p>* Cidadania X Inclusão social e digital;</p>	<p>-Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais;</p> <p>- Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p>	<p>-Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.</p> <p>-Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</p>	<p>- Introdução ao estudo de História; - A Revolução industrial; - A Revolução Francesa e a ascensão de Napoleão Boanaparte; - A Chegada da Família Real ao Brasil; - Período Joanino; - Independência do Brasil e da Bahia; - O Período Regencial; - O imperialismo;</p>	<p>-aula expositiva participativa;</p> <p>- <u>debate</u> em torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>- <u>confecção</u> de painéis;</p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Criticidade;</p> <p>- Responsabilidade;</p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo em construção;</p>

Unidades	Abordagens	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimento s/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno(a)		
						Formas	Critérios	Resultado observado ao (ao final da unidade)
<p>II Unidade</p> <p>Eixo: Globalização, Cultura e Conhecimento</p> <p>T.Geradores: <u>O conhecimento como instrumento de poder e inserção social;</u></p> <p>O papel da mídia na formação de opinião;</p>	<p>* Recursos tecnológicos auxiliando a produção de conhecimento;</p> <p>*(<u>Uso do</u>) <u>hibridismo textual</u> : contextualizando informações e fomentando produção de conhecimento;</p>	<p>-Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.</p> <p>- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações;</p>	<p>-Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</p> <p>-Comparar diferentes Processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações <u>sócio-espaciais</u>.</p>	<p>- O segundo Reinado: * mov. Políticos e econômicos; *industrialização; *mov. Republicano e abolicionista; * A guerra do Paraguai;</p> <p>- A Proclamação da república;</p> <p>- A “República da Espada”; * Marechal Deodoro; * Marechal Floriano Peixoto;</p> <p>- Canudos;</p> <p>- I Guerra Mundial;</p> <p>- O Cangaço;</p> <p>- A Política do café com leite;</p>	<p>-<u>aula</u> expositiva participativa;</p> <p>- <u>debate em</u> torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>- <u>confecção</u> de painéis;</p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>Testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Críticidade;</p> <p>- <u>Responsabilidade;</u></p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo em construção;</p>

Unidades	Abordagens	Competências	Habilidades/ aspectos cognitivos formativos	Conhecimentos/ conteúdos	Metodologia	Procedimentos de Avaliação do (a) aluno(a)		
						Formas	Critérios	Resultado observado (ao final da unidade)
<p>III Unidade</p> <p>Eixo: Globalização, Cultura e Conhecimento;</p> <p>T.Geradores: <u>Acesso às novas tecnologias e inclusão digital;</u></p> <p>A escola como espaço de socialização e construção do conhecimento;</p>	<p>* Recursos tecnológicos auxiliando a produção do conhecimento;</p> <p>Influência midiática; (<u>fake news</u>)</p>	<p>- Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.</p> <p>-Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.</p>	<p>-Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas.</p> <p>-Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.</p> <p>- Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações.</p>	<p>- Ascensão de Getúlio Vargas (1930-37); - O Estado Novo (1937-45); - A II Guerra Mundial; * Criação da ONU, Criação do Estado de Israel e o Pacto Varsóvia; - O Governo Dutra; -O II período Vargas; - As lutas pela descolonização da África e da Ásia; - Governo Jânio Quadros; - Gov. João Goulart; - O Golpe de 1964; * governos militares; - A reabertura política: anistia, diretas etc. - Tancredo/ Sarney - Collor/ Itamar; - Governo FHC e Lula;</p>	<p>- Aula expositiva participativa;</p> <p>- Debate em torno de filmes e textos;</p> <p>- Resolução de exercícios propostos;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>- Confecção de painéis;</p>	<p>Produção de texto;</p> <p>Participação em sala;</p> <p>Seminários;</p> <p>Testes com questões objetivas e subjetivas</p>	<p>- Participação;</p> <p>-Desempenho;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Coerência;</p> <p>-Críticidade;</p> <p>Responsabilidade;</p> <p>Protagonismo;</p>	<p>Articulação do conhecimento prévio com os temas abordados;</p> <p>Promoção nas habilidades e competências dos educandos;</p> <p>Percurso formativo em construção;</p>

ANEXO A – Outros registros das oficinas

Figura 25 – 1º dia de oficina



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Figura 26 – 2º dia de oficina



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

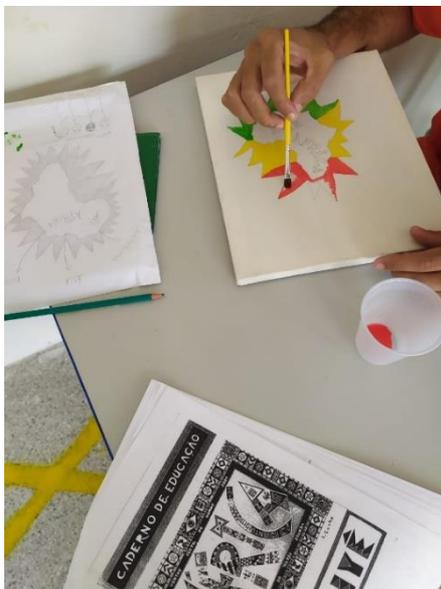
Figura 27 – 2º dia de oficina



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

ANEXO B – Outros registros do processo de produção dos educandos durante as oficinas

Figuras 28 e 29 – Registros da produção do estudante Andre 05 – Sem título

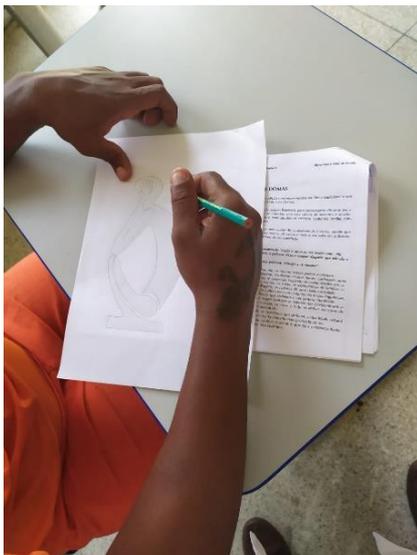


Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.



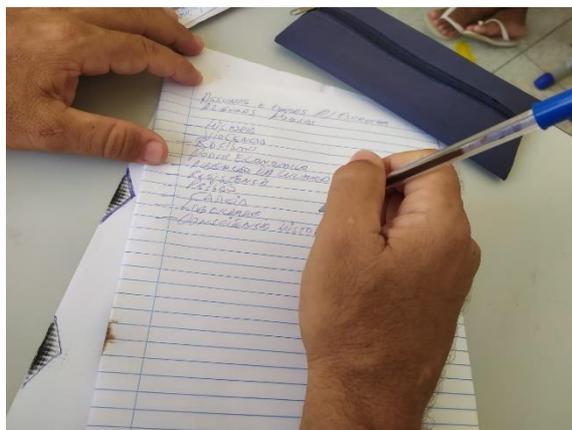
Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Figura 30 – Tela produzida pelo estudante Ben 05 – Sem título



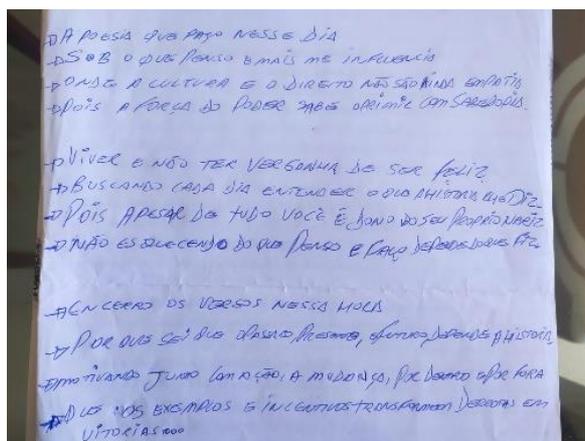
Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Figura 31 – Registro da produção de poesia



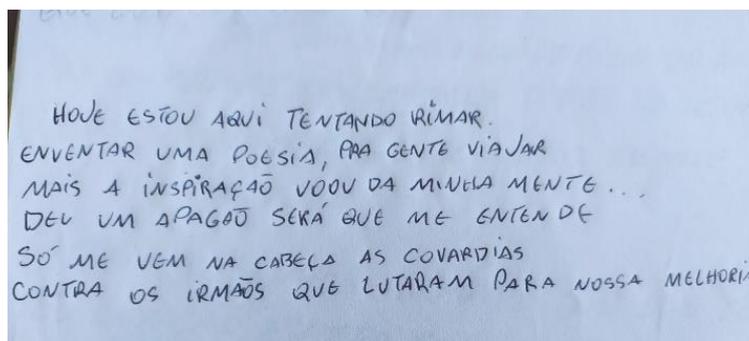
Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Jason 06



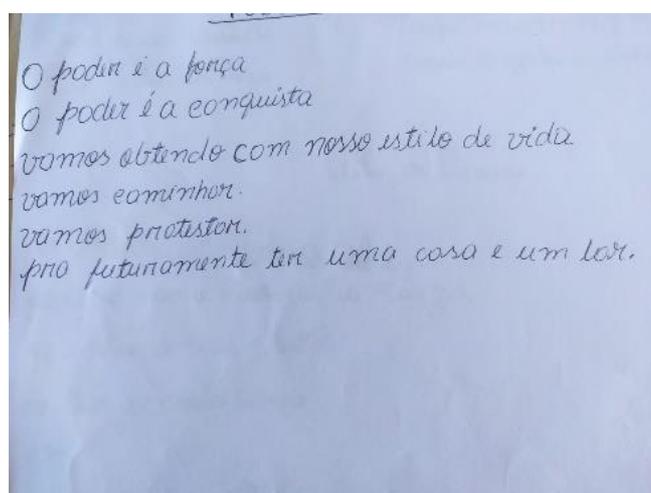
Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Miguel 06



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Andre Bryant 06



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Tito 06

"Paesia"

A vida é doída, mas não vou chorar, Viver de quê? Vou me humi-
 lhar?

Nossa história, já teve muitas lutas e vitórias
 Mas foi pela honra e glórias que fomos guardados na me-
 moria.

A luta não foi fácil, acantiam de de or passar antepassados
 Foram muitas lencuras, para poder obter um alijunto-
 Vem de passar por muitas temuras.

Fatos acontecerã, Para mais direpo perdemos muitas dinheira
 e isso não foi tudo, Viverem como surpemundos.

Apenas por ver preto abraçar aliver de despaças
 Viverem no mundo de isania, e onde o dinheiro vale mais de
 que um beijo de branda

Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Jamal 06

AQUELE QUE ABITA NO ESCOPEIRO DO ALTÍSSIMO A SOMBRA
 DO ONIPOTENTE DESCANSARA DIREI DO SENHOR ELE É O MEU
 DEUS O MEU REFUGIO SOCORRO BEMHE PRESENTE
 NA MINHA VIDA.

ESPERA NO SENHOR ANIMATE QUE ELE FORTALECERA O
 TEU CORAÇÃO ESPERA POIS NO SENHOR.

AQUELE QUE CONFIA NO SENHOR É COMO MONTE DE SÍÃO QUE
 NÃO SE ABALA MAIS PERMANECE PRA SEMPRE.

COMBATE UM BOM COMBATE ACABEI A CARREIRA GUARDEI
 A FÉ.

A FÉ É FIRME FUNDAMENTO DAS COISA QUE NÃO VEIR
 MAS SI ESPERA.

Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

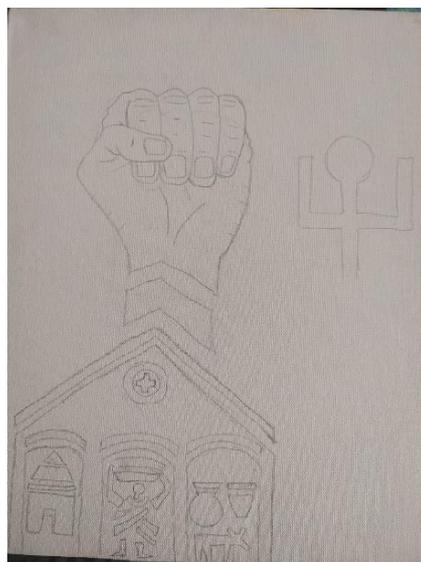
ANEXO D – Outros trabalhos em tela feitos pelos estudantes

Estudante Andre 05



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.

Estudante Jamal 06



Fonte: Registro do autor. Nov. 2021.