

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA EM PRISÕES: PERCEPÇÃO DOCENTE EM INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*Juliana Gonçalves dos Santos**

*Antonio Pereira***

RESUMO: Esse estudo consiste numa reflexão sobre uma intervenção pedagógica com docentes que atuam na EJA em prisões, trazendo à tona problematizações das questões étnico-raciais, suas percepções, e saberes e realidades da comunidade negra. Discute-se como os docentes da Penitenciária de Serrinha (BA) percebem a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03 na sua prática pedagógica. Assim, partimos da execução de uma proposta formativa dialógica dos direitos raciais, da reparação histórica e da inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos. Os resultados demonstraram a existencialidade do silenciamento étnico-racial e que as concepções hegemônicas construídas ideologicamente sobre a questão racial permanecem vivazes nas memórias e atitudes dos sujeitos de forma camuflada. Os achados relativos aos efeitos da intervenção evidenciaram que os professores passaram a compreender os desdobramentos de práticas racistas e buscaram conhecer mais as políticas afirmativas, concomitantemente realizando recriação das oficinas didáticas para a sala de aula, com a finalidade de empoderamento dos discentes a ponto de contrariar as violações de direitos e injustiças raciais.

PALAVRAS- CHAVE: EJA no espaço da prisão, Intervenção pedagógica, Relações étnico-raciais

ETHNIC-RACIAL ISSUES IN EDUCATION AND TEACHING IN PRISONS: TEACHING PERCEPTION IN A PEDAGOGICAL INTERVENTION

ABSTRACT: This study consists of a reflection on a pedagogical intervention with teachers who work in prisons, bringing up problematizations of ethnic-racial issues, their perceptions, the knowledge and realities of the black community. It is discussed how the teachers of the Penitentiary of Serrinha (Bahia, Brazil) perceive the racial issue and the actual implementation of Law 10.639/03 in their pedagogical practice. Thus, we started from the execution of a dialogical formative proposal of racial rights, historical reparation and the inclusion of the history of Africa and Afro-Brazilian culture in the curricula. The results demonstrated the existentiality of ethnic-racial silencing and that the hegemonic conceptions ideologically constructed on the racial issue remain alive in the memories and attitudes of subjects in a camouflaged way. The findings related to the effects of the intervention showed that the teachers began to understand the consequences of racist practices and sought to know more about affirmative policies, concomitantly recreating didactic workshops for the classroom, with the purpose of empowering their students to the point of contradicting the violations of racial rights and injustices.

KEYWORDS: EJA in the prison space, Pedagogical intervention, Ethnic-racial relations.

* Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (MPEJA). Atualmente Prof^a Ms. do Curso Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Maria Milza (UNIMAM), Coordenadora Pedagógica do Município de Serrinha- Ba. E-mail: juli.goncalves10@yahoo.com.br; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7405-0463>

** Doutor em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Prof. e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA)/MPEJA/UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>.

1. Introdução

Esta pesquisa tratou das questões étnico-raciais na Educação de jovens e adultos (EJA) em prisões, na perspectiva de uma intervenção pedagógica formativa com os docentes da Penitenciária de Serrinha – BA, na intenção de um trabalho pedagógico efetivo em temáticas envolvendo os conteúdos étnico-raciais na EJA (SANTOS, 2021). Para isso, partimos da interrogação de como esses professores se percebem como docentes da EJA em prisões, o que pensam sobre o ser negro, o racismo e a própria prática docente diante dos conteúdos étnico-raciais numa proposta formativa. Entendemos que é na formação docente e de todos os trabalhadores da instituição prisão, que está a possibilidade de qualificação e melhoria da educação, da saúde, da assistência social em prisões, do respeito ao preso, portanto, da existência de uma instituição humanizadora.

E o trato das questões étnico-raciais nessa instituição precisa ser colocado de maneira ampla para enfrentamento do racismo estrutural que reina nesse espaço. Nesse sentido, a relevância desse estudo centrou-se na reparação histórica, cultural e social da negação de direitos ao nosso povo negro, em conhecer e ter formação sobre a diversidade e culturas afrodescendentes, além da significação de resgatar ou preservar nossa tradição e evitar percepções preconceituosas e racistas em todos os lugares. Para tanto, o espaço de ensino-aprendizagem torna-se local propício para reparação dessa dívida social, sendo preciso intervir na formação docente para contínuo processo de agentes recriadores e multiplicadores sócio-políticos das raízes identitárias afro, para que de fato a lei 10.639/03 saia do patamar da escrita e venha se tornar presente na vida dos sujeitos envolvidos, sendo educadores e educandos, e poder assumir proporções transversais de valorização do negro na sociedade.

Nesse contexto de implicação histórico-existencial, está subtendido o interesse pela temática étnico-racial pela relação real de vida, em sentirmos na pele o descrédito social de sermos docentes negros, onde, muitos como nós, vivenciamos os olhares e ataques de preconceitos dominantes de que o negro é bandido, marginal. E os que “vivem de fato essa condição” carregam a tríplice carga de discriminação e exclusão social, são subjugados e inferiorizados. O mesmo acontece com os docentes desses estabelecimentos penais, que são negros, lidam com uma população negra esquecida, sofrem preconceitos pelo trabalho que executam, pois quem trabalha nesses ambientes também é invisível, e enfrentam diversas dificuldades de toda ordem no exercício da docência em prisões. E por isso, falar desse lugar “escola na prisão” é perceber inevitável suas aproximações ao campo histórico, ao perfil desta população e a retratação das circunstâncias e condições locais e formativas que se encontram.

Diante disso, o porquê de intervir nesse espaço educacional fomentando debate sobre a temática étnico-racial, foi a intencionalidade dialógica de possibilitar aos professores que atuam na EJA em prisões refletirem sobre a situação da população negra encarcerada no nosso Estado, conhecer como podem enfrentar o racismo e as diversas situações de exclusão social do negro que tem o corpo aprisionado em

uma penitenciária, compreender os marcos históricos de lutas e resistência do povo negro e saber da existencialidade de mecanismos e órgãos que têm a atribuição de concretizar as ações afirmativas em todos os espaços, incluindo o sistema prisional. Assim, para dar continuidade ao trabalho de coordenação pedagógica de EJA da rede municipal de Serrinha e fazer jus ao trabalho de formação docente de EJA em prisões, consideramos imprescindível pensar ações, pesquisar sobre o lugar de engajamento profissional dos docentes, revelar o não-dito que envolve as questões raciais.

Nesse sentido, esse estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa, devido às caracterizações inerentes da pesquisa interventiva, em que ocorreu o contato do pesquisador com o fenômeno e requer a presença colaborativa de todos os envolvidos na questão. Nessa direção, optou-se pela pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013, p. 62), sendo uma pesquisa que “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”, que se corporifica em duas partes: “o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito)”. A intenção desse tipo de pesquisa é “produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” (DAMIANI, 2013, p.58)

As etapas da pesquisa de intervenção pedagógica compreenderam execução e avaliação da proposta formativa com os sujeitos da pesquisa, sendo que devem ser descritas de maneira detalhada. Organizamos o projeto de pesquisa concomitante ao projeto didático de intervenção, sendo que este último foi na forma de oficinas dinâmicas, participativas e extremamente dialógicas. E como bem sugere Pereira (2021), toda pesquisa interventiva parte da situação conflituosa concreta para agir sobre ela na intenção de modificá-la e, conseqüentemente, transformar os sujeitos e as instituições.

A questão de investigação foi: Como os docentes da Penitenciária de Serrinha-Ba percebem a questão racial e a própria efetivação da Lei 10.639/03 na sua prática pedagógica? Os objetivos foram compreender e analisar como os professores de EJA em prisões pensam as questões étnico-raciais, se percebem como docentes, bem como intervir pedagogicamente na realidade dos professores, por meio da oferta de formação continuada na perspectiva de conteúdos da cultura e história afro-brasileira e africana. O cenário da pesquisa foi o Estabelecimento Penal em Serrinha, situado na região sisaleira, cujo conjunto penal, considerado de segurança máxima, recebe sujeitos para cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado. Abrigam pessoas, majoritariamente de gênero masculino, em que foram condenados por atos ilícitos, ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado e semiaberto. A Unidade Prisional direcionada pelo regime RDD (Regime Disciplinar Diferenciado), tem como base administrativa a co-gestão com a iniciativa privada, Empresa Reviver Administração Prisional Privada Ltda.

No Conjunto Penal é ofertada a educação formal na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), turmas de ensino fundamental nos tempos formativos I e II, vinculado à Secretaria de Educação Municipal através da Escola Municipal Cleon Pimentel Ferreira, tendo iniciado esse trabalho

educacional em 2007. E por meio da parceria com a Secretaria Estadual de Educação tem a existencialidade do curso de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica-e EMITec, desde 2011. A Escola Anexa Cleon Pimentel Ferreira funciona nas dependências do Conjunto Penal de Serrinha, que em 2017 atuavam seis docentes e uma coordenadora pedagógica. Na respectiva modalidade eram atendidos aproximadamente sessenta e oito internos discentes, sendo que a Unidade abriga a totalidade aproximadamente de cento e oitenta sujeitos na condição de privados de liberdade. Nesse sentido, o foco dos sujeitos da pesquisa foram os docentes em serviço nessa instituição, onde integram a modalidade da EJA, no ensino fundamental I e II.

O estudo foi realizado em três etapas: 1) levantamento bibliográfico e documental, que serviu de base para aquisição e aprofundamento do tema; 2) aplicação do questionário aberto sobre as questões étnico-raciais e prática pedagógica dos professores; 3) de posse e análise dos questionários, foi ressignificado o planejamento da intervenção formativa na forma de oficinas que foram aplicadas. A recolha de dados se deu no processo de aplicação da intervenção formativa a partir da descrição em diário de campo do monitor de pesquisar, da gravação dos diálogos durante a formação, da entrevista coletiva no final desta.

As intervenções formativas foram organizadas conforme salienta Damiani (2013), em forma de oficinas a partir de temas amplos, como: a) situação do negro no Brasil; b) Reconhecimento de seus direitos; c) direitos da comunidade negra na educação; d) a discriminação do negro no mercado de trabalho; e) direitos da comunidade negra de inclusão ao mercado de trabalho; f) direitos da comunidade negra na saúde; g) linguagem racista no esporte; h) a violência contra a mulher negra; i) a cultura e arte afro-brasileira. Na concretização desses temas, optamos por dinâmicas de grupo, uso de filmes e documentários, imagens para reflexão, música, dentre outros, num total de nove encontros com os docentes desse estabelecimento penal, nos horários de planejamento coletivo.

Os dados oriundos de todos os instrumentos recolhidos das informações foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2005), em que optamos pelo tema como unidade de contexto e deste para a construção de amplas categorias de análise, são elas: condições profissiográficas do ser sendo professor da EJA no cárcere, percepção docente sobre o ser negro e o racismo, percepção docente dos conteúdos étnico-raciais e processo formativo em avaliação. Tais categorias nos permitiram a construção interpretativa e inferencial dos conteúdos à luz das teorias sobre as questões étnico-raciais, EJA em prisões e prática docente. Os resultados estão explicitados na terceira seção deste artigo, posto que na segunda seção tratamos dos aspectos gerais envolvendo os aspectos teóricos de sustentação da pesquisa.

2. Questões étnico-raciais na educação e docência em prisões

Que diálogo é possível entre as questões étnico-raciais e a educação e docência em prisões? Essa problematização confere à discussão dessa subseção. Mostrar aproximação, importância e necessidade de discussões sobre as questões étnico-raciais e a educação prisional, como tem se configurado na formação docente e nas práticas educativas a consolidação da lei 10.639/03. A relação existente entre as questões étnico-raciais, a lei nº 10.639/03 com a educação em espaço prisional confere com o processo histórico do Brasil que retrata uma realidade marcada pela desigualdade social, tem agregado à sua estruturação medidas que mutilam os direitos humanos, derivadas de um processo histórico e consumado pela exploração de vida. Essa desigualdade é expressa pela cor e pela falta de acesso à cultura.

Uma das medidas de reparação histórica, temos a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Lei nº10.639/03, que no entender de Gomes e Silva (2010), estão inclusos movimentos de mulheres, negros, indígenas, sem-terra que pressionaram o Estado, para intervir no trabalho escolar e o reconhecimento e importância da cultura afro-brasileira na sociedade. Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação, sendo necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (GOMES, 1995, p. 188).

O reconhecimento da diversidade étnico-racial não equaciona os problemas impregnados e construídos na sociedade. Ainda é preciso investir em formação de subjetividades dos educadores, para o aprofundamento teórico-conceitual sobre a África e as questões afro-brasileiras, possam chegar ao conhecimento dos demais. (GOMES, 2012). Disseminar tal discussão, não é tão simples, pois as narrativas que nos aprisionaram foram voltadas para a imagem do negro estereotipada, cujo processo histórico foi propagado os negros como sujeitos, incapacitados, bandidos, marginalizados, embora que as nossas raízes e população em sua maioria formada por pretos, mas ainda se assentam os efeitos dessa desigualdade étnico-racial no imaginário, o que bloqueia o diálogo.

Além disso, são observáveis as consequências provenientes dessa estruturação social e econômica, a maior incidência do povo negro encarcerados, baixa escolarização, sem produtividade social. Onofre (2007, p.12) expõe que os aprisionados “são produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários”. Do ponto de vista histórico, essa população de maioria negra, é oriunda do regime de escravidão, de classe pobre, sem acesso aos serviços básicos de cidadania.

É preciso repensar o papel da escola em discutir as relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03 nos espaços das prisões e rever o que construímos sobre a concepção de ser negro. A EJA nos espaços de privação de liberdade tem uma profunda responsabilidade na formação dos sujeitos, devido à

ampliação do capital cultural, do cuidado da autoestima, como também, a consciência dos deveres e direitos. (Julião, 2007). Para efetivação dessas responsabilidades, perpassam na formação dos professores, estes profissionais que oportunizam o conhecimento e corroboram com o reingresso desses sujeitos na sociedade. Pereira, Santos e Souza (2019, p.152), nessa mesma direção, afirmam que “discutir as questões raciais, os conteúdos da história e cultura Africana e afro-brasileira é condição de empoderamento desses sujeitos no currículo da EJA em prisões”.

Tratar de educação nas prisões requer a compreensão que os sujeitos cativos ali inseridos fazem parte de um grupo convencionado como a margem da sociedade, sem os direitos básicos de cidadania, onde sua cultura não é reconhecida e menos ainda sua identidade. Nessa direção, Onofre (2015, p.242) afirma que “os estudos revelam que são pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade”. Os educandos que estão na condição de privação de liberdade fazem parte do reflexo estatal que não visa a educação como prioridade, os rankings de educação e a própria realidade das salas de aula colocam em evidência tal situação deplorável, cujo nosso país ocupa espaço ífero.

A EJA nesse espaço vem passando por vários acorrentamentos, como afirma os estudos de Pereira (2022), devido aos muitos equívocos e contradições na prática pedagógica dessa educação e que impacta diretamente na vida dos presos quando não lhes são garantidas a promoção cognitiva e social como deveria. Isso se deve em parte à ausência de quase tudo na execução da EJA em prisões, por exemplo, política de formação docente, a existência de um currículo de EJA em prisões efetivamente emancipador, numa concepção mesmo de educação popular, recursos didáticos adaptados à realidade carcerária, construção do projeto político-pedagógico, dentre outros. Assim, prezamos por uma educação humanizadora, qualificada, antirracista, que propicie aos presos condições reais de emancipação e inserção social. Defendemos a educação potencializadora das perceptibilidades dos sujeitos, numa magnitude epistemológica de promoção de igualdade, direitos e pleno exercício de cidadania, imbricada a conceituação e fomento de uma pedagogia no cárcere, que “busca a humanização dos espaços carcerários, a ressocialização dos presos e sua plena aquisição de conhecimentos científicos e culturais que os permitam a reintegração social de maneira digna”. (PEREIRA, 2011, p.52).

Pereira (2018, p. 242) também considera que a base da educação em prisões deva ser uma pedagogia da vida e para a vida e não mais uma que legitime a marginalização dos presos, mas uma pedagogia que “possibilita aos sujeitos superarem os erros cometidos, as adversidades da vida social, as dificuldades da vida prisional, as marcas deixadas pelo tempo encarcerado, levando-os a sonhar, concretamente, com uma vida decente pós-cumprimento da pena”. Essas proposições implicam aprofundamento numa concepção de base freiriana, numa pedagogia de dimensão humanista que preze o diálogo como portador da consciência.

Diálogo este crítico, teoricamente fundamentado, que inquiete a consciência oprimida a repensar sua vivência, existencialidade e contexto num movimento de reflexão crítica que leve a conscientização

libertadora, a rigor é o que fazer educação problematizadora. (FREIRE, 2005). É de salientar que a educação não resolverá todos os problemas sociais, mas acreditamos ser ferramenta essencial que oportuniza ao sujeito reais condições de se instrumentalizar para defesa, conhecimento e busca de outros direitos. Contudo, para que isso aconteça, enfatizamos a necessidade de educação como prática cultural intencional, que o fazer pedagógico possa outorgar a afirmação de uma aprendizagem significativa na iminência de substantificar a reinserção do aprisionado no mundo social.

A educação que atende os sujeitos em situação de privação de liberdade não pode se restringir apenas a oferecer uma ocupação ao apenado, mas deve ser visto como espaço estratégico colaborativo a vida humana, de preparação para a vida social e produtiva, mesmo porque esses sujeitos esperam isso dos processos educativos na prisão. Pereira e Santos (2021, p. 216), em estudos sobre o significado da educação para os presos, afirmam que eles atribuem um sentido de vida a escola e entendem que foram as suas “condições socioeconômicas, o principal motivo da desistência ou impossibilidade de continuação dos estudos”, mas reconhecem que a educação em prisões poderá lhes oportunizar uma reintegração social mais sólida.

Onofre e Julião (2013, p. 53) acreditam que a educação em prisões consegue manter “o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis”. Isso nos remete ao fazer pedagógico de forma comprometida ao contexto de vida do sujeito numa perspectiva de transformação, onde o processo educacional possa dar sentido e criticidade ao viver, com finalidade de surtir verdadeiramente efeitos na consciência do apenado, a ponto de transformar suas atitudes sociais.

Refletir sobre a EJA no espaço da prisão conjugam olhares para dimensões históricas, sociológicas em detrimento aos escabrosos ritos que precedem a historiografia do nosso país, acerca da população em vulnerabilidade, afrodescendentes, escolarização interrompida, os quais sujeitos têm ocupado este cenário de encarceramento, como também, nos impulsiona a atentar para dimensão socioeducativa que reverbera desafios e práticas contundentes de possibilidades de emancipação humana. Ireland (2011) enfatiza a essencialidade da educação na vida dos privados de liberdade, pois através do trabalho educativo oportunizam conhecimentos sobre os direitos humanitários fundamentais. Contudo, não é a reprodução de qualquer ensino indissolúvel o que implica em formação pedagógica, mas que aborde os elementos autênticos e necessários para significações de aprendizagem da população carcerária (JULIÃO, 2010). Tem como caracterização a negritude, a baixa escolarização, os estigmas sociais, as desigualdades raciais e sociais, são algumas das especificidades deste público.

Daí, a pertinência do debate da lei nº 10.639/03, no ambiente de educação prisional, pois os indivíduos ali presentes educadores e educandos também sofrem situações discriminatórias, devido aos longos anos de silenciamento escolar nas discussões das relações étnico-raciais dentro do currículo, e que hoje não podemos nos esquivar de tais preponderâncias. Como descreve Gomes (2006, p. 24), "(...) não

podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola".

O currículo traz como intrínseco a fomentação das práticas educativas e pensar o como fazer esse currículo praticado dentro de um contexto de espaço/tempo e relações étnico-raciais, não é uma tarefa simples, já que mobilizam os saberes docentes construídos, em que superar essa lógica formal conteudista de branqueamento das faculdades mentais significam a descolonização curricular, como adverte Gomes (2008), pois descolonizar os currículos é estar disposto a redescobrir o que está implícito em nossas ações educativas, significa desmascarar as subjetividades formativas, reconstruir conceitos e elaborar novas estratégias, desafios para o fazer pedagógico.

Sendo assim, o que é ser professor em EJA em espaço prisional que precisa trabalhar com as questões étnico-raciais, posto que em sua maioria, os presos são pretos, são negros, como seus professores? Onofre (2012, p.208) postula considerações como “ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade”.

Educar em prisões é saber que na história da humanidade tem uma história de disputa entre as etnias e que a menos desfavorecidas apresentam diferenças culturais e econômicas que as excluem do processo cidadã e como profissional de educação em prisões acreditam em um diálogo possível de reinserção social. Vê-se que tratar EJA nas prisões abarca muitos desafios desde o soar da nomenclatura, que adverte a idealização de um ambiente disciplinar, privação de liberdade, em que o fator simbólico das trocas de vestes pelo uniforme já sinalizam perdas de vivências do mundo social e passam a seguir parâmetros institucionais e normas de convivência, a prioridade passa a ser o enquadramento e as adaptações ao regime imposto. (ONOFRE, JULIÃO, 2013).

Onofre (2013) discute sobre políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade e assinala os embates enfrentados como a falta de qualificação para o exercício da docência, a fragilidade dos cursos de formação, a lacuna de concretização de políticas de formação de professores inicial e continuada. como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial nem em experiências em outros espaços escolares. (ONOFRE, 2013, p.149)

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

curricular, formação contínua que precede em pensar formas interventivas da realidade que está inserido levando em consideração as questões raciais no sentido de seu conteúdo crítico e emancipador.

3. Os professores da EJA em prisões e sua percepção sobre as questões étnico-raciais

Nesta seção trataremos em linhas gerais dos resultados da pesquisa sobre as questões étnico-raciais com os professores da EJA em uma Unidade Prisional no município de Serrinha-BA, partindo de categorias agregadoras de conteúdos de sentidos para a compreensão do objeto da pesquisa, são elas: condições profissiográficas do ser sendo professor da EJA no cárcere, percepção docente sobre o ser negro e o racismo, percepção docente dos conteúdos étnico-raciais e processo formativo em avaliação. A recolha dos dados ocorreu em contexto de intervenção pedagógica com os professores a partir de encontros na forma de oficinas, conforme relatado na seção introdutória.

3.1 As condições profissiográficas de ser sendo professor da EJA no cárcere

Os sujeitos da pesquisa foram especificamente os docentes em serviço na Unidade Prisional de Serrinha, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Isso não significa que os demais sujeitos envolvidos na pesquisa indiretamente, como o grupo de coordenação pedagógica, coordenação administrativa, os sujeitos privados de liberdade enfim, a totalidade dos sujeitos que fazem parte do âmbito prisional, são imprescindíveis em todo o processo. Explicitamos que embora a pesquisa tenha sido realizada com os educadores, seus efeitos e implicações podem se difundir nos outros sujeitos, descortinando saberes e mitos da democracia racial. O professorado constitui-se no principal dinamizador contínuo e diário na sala de aula, cujo papel não pode negar sua importância de concretização das políticas.

Algumas condições profissiográficas dos docentes chamam a atenção pelo fato de que eles não são concursados nem pelo Estado e nem pelo Município de Serrinha, Bahia, mas são contratados com o tempo como professor do cárcere que varia entre oito meses até um ano de serviço prestado na Penitenciária de Serrinha. Em relação a formação inicial, três professores concluíram cursos na área de educação, dois ainda cursando graduação e dos que tem nível superior completo, apenas um possui especialização na área de Psicopedagogia. Observamos que são muitos os desafios a serem superados na EJA em prisões, posto que esses professores não têm uma formação específica para o trabalho educativo, pois não lhes é ofertado uma especialização na área que os capacitem a um trabalho mais efetivo no interior dessa instituição.

Os estudos de Haddad e Di Pierro (1994) revelam que os professores da modalidade EJA, de forma em geral, enfrentam a falta de formação e a precariedade da remuneração salarial, pois os profissionais que atuam neste campo não estão qualificados e são recrutados muitos do ensino básico e

colocados para realização do trabalho educativo na EJA, assim, se deparam com inúmeras dificuldades pedagógicas na execução de seu trabalho. Os professores manifestaram que todo o ônus do exercício profissional fica sobre a sua responsabilidade, por exemplo, se qualificar para a docência em prisões.

Em discussão no processo formativo, os professores falaram sobre as circunstâncias que os levaram a exercerem essa atividade, como exemplo: a maioria demarcou a falta de oportunidade no mercado de trabalho e devido às questões financeiras esses fatores se tornaram preponderantes para assumirem tal função, embora, reconheçam positivamente as experiências profissionais como docentes no cárcere, como observamos em dois depoimentos: “na época em que fui convidada para exercer essa atividade, aceitei pela falta de oportunidade no mercado, foi um desafio, mas foi uma boa escolha” (Professor D), “a princípio questões financeiras, com o passar do tempo desejo contribuir para mudança de vida dos presos, essa é uma experiência que muito marcou minha vida profissional” (Professor E).

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

Numa perspectiva de superação desses desafios, Onofre (2012) nos mostra a necessidade de releitura crítica do que é ser educador em prisões. Nesse sentido, convém que o profissional reconheça o contexto escolar em prisões que está inserido e requeira a posse de outras aprendizagens que correspondem a promoção dos direitos de cidadania. Essa visão crítica é de extrema importância para que o professor desenvolva atitudes colaborativas de mediação entre os saberes curriculares associados ao acolhimento da diversidade. Assim, apostar numa formação de professores que efetivamente estimule a repensar na construção de adesão de um perfil profissional comprometido com o desenvolvimento e acolhimento dos seus alunos. (ONOFRE,2012).

Ser profissional de educação no cárcere é um desafio que se constata desde ao firmar contratação e ao assumir a regência em sala de aula, convém um preparo dimensional socioeducativo, levando em consideração o perfil desses professores e suas condições emocionais. Compreender esses fatores influi na celeridade ou não dos resultados do papel da educação em espaços de privação de liberdade. Os professores acreditam que um bom trabalho educativo na prisão permitirá que os internos se reintegrem à sociedade de maneira mais humana.

Nessa perspectiva, professores revelaram que trabalham tendo como base a humanização e conseqüentemente o retorno do preso a sociedade de maneira igualitária. Dois depoimentos são elucidativos desse assunto: “minha perspectiva é de participar da inclusão dos mesmos na recuperação para uma vida melhor em sociedade” (Professor A), e “minha perspectiva é contribuir para a reflexão

acerca de sua condição, sensibilizar para mudança, além de prepará-los para o retorno a sociedade” (Professor E). Percebe-se nos depoimentos o desejo dos professores de corroborar para mudança de vida do apenado, por meio do trabalho educativo desenvolvido que possa auxiliá-los para vida em sociedade. Nesse sentido, tem razão Julião (2010) quando afirma que os professores podem construir práticas educativas que permitam o apenado realizar reflexões de conduta seja na dimensão pessoal, social e produtiva e que possa desencadear atitudes favoráveis que assegurem a reintegração social.

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

3.2 A percepção docente sobre o ser negro e o racismo

Diante de tantos desafios sociais, os professores de EJA em prisões têm os desafios pedagógicos que precisam dar conta, como a questão dos conteúdos étnicos raciais, mas uma questão que não quer calar, como esse professor percebe o racismo, afinal eles se percebem ou não racistas, mesmo pertencendo a etnia negra? Defendemos a tese que um trabalho pedagógico antirracista requer que o professor tenha consciência do racismo estrutural da sociedade, se dando conta que as vezes também é racista e que isso interfere na sua prática pedagógica.

Os docentes têm consciência de que seus alunos apenados são negros e que pertencem socialmente às classes de baixa renda e com baixa escolaridade, como demonstra os depoimentos de dois docentes quando dizem que, “meus alunos são todos negros, não tiveram oportunidades de estudos e a maioria sem esperança, são de baixa renda, sem recursos” (Professor E), “a maioria dos alunos são de classe baixa, negros, com situações de vida desumana” (Professor A). Outra percepção, muito presente entre os docentes, é associar o ser negro na sociedade brasileira como sinônimo de resistência, pois apesar do histórico de sofrimento gerado pela desigualdade social e pela prisão, mas que procuram meios de lutar pelos seus direitos sociais.

Em uma de suas pesquisas, Onofre (2007) também constatou tais questões em relação aos apenados quando diz que: “os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os pobres são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam”. (ONOFRE, 2007. p.12).

Outro aspecto que se destaca nos depoimentos dos professores se refere às situações de preconceito e racismo que se perpetuam na sociedade. Observa-se que os professores admitem que o racismo se faz presente na vida cotidiana do negro e isso provoca desigualdade social, injustiças e

assumem os conceitos da sociedade tradicionalista, que historicamente tem reforçado a existencialidade de um nível hierárquico entre a população branca e a população negra e isso é perceptível no desequilíbrio de acessibilidade dos direitos a educação, saúde etc. Um dos docentes se expressa sobre essa questão da seguinte forma:

Ser negro no Brasil, infelizmente, é enfrentar muitos obstáculos até porque a sociedade ainda continua muito preconceituosa e racista. Quando se fala de negro no Brasil, pensei logo no preconceito, que isso vem desde a época colonial, quando se pegou os índios colocou como escravos, quando se trouxe os africanos e colocou como escravos e com esse passar do tempo e apesar de estarmos na atualidade, esse preconceito já vem de lá, como que o negro ele foi feito só para o trabalho pesado, não é para ter oportunidade. (Prof. A).

Os professores condenam o racismo porque percebem que ele é um prejuízo para o desenvolvimento humano do país, mas entre o discurso e a prática encontramos elementos nessa pesquisa que indicam que o racismo não está tão distante dos docentes. O processo de intervenção foi revelador desse processo, por exemplo, um dos momentos formativos discutimos sobre o racismo a partir de uma charge que apresentava essa questão de forma velada em que um homem toca a campainha de uma casa e quem atende é uma mulher negra e ele solicita que quer falar com a dona da casa. Perguntamos aos docentes como eles viam aquela situação; a maioria entendeu como racismo e apenas um professor contestou que não, demarcou que geralmente quem atende a residência era a empregada e por isso, postura figurativa estava correta.

O debate tornou-se caloroso, os professores não concordaram com o ponto de vista apresentado pelo colega, um dos professores disse que “nessa imagem já não achei preconceito. Geralmente, quem abre a porta é empregada. Não vejo racismo” (Prof. B). Os demais professores por unanimidade disseram que sim, inclusive um deles perguntou: “se quem atendesse a porta fosse uma pessoa branca, será que a situação seria a mesma?” (Prof. C).

Quanto ao processo formativo sobre a Lei nº 7.716/1989 para discutir sobre como denunciar o racismo, estudamos essa Lei que regulamentou e que tornou inafiançável e imprescritível o crime de racismo, propomos o debate sobre uma situação racista envolvendo seus alunos ou qualquer outra pessoa, perguntamos aos professores caso seus alunos, ou ele mesmo, fossem vitimados com situação de prática racista se teriam coragem de realizarem a formalização de prestação de queixa numa delegacia. A maioria manifestou que até poderiam prestar queixa sobre racismo, porém o desgaste num processo se estende muito e além disso, já que o racismo existe desde períodos passados e a lei não garantia conscientização para a pessoa que cometeu tal crime. Houve quem defendesse que o melhor a fazer é não se importar com o racismo. Entendemos que, por trás dessa recusa de denunciar ou de não ligar, está a naturalização do racismo estrutural, havendo inclusive afirmação do tipo, “o negro tem visto racismo em tudo”.

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

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

Em síntese, ainda que os discursos dos docentes sejam contraditórios em relação ao racismo, de uma maneira geral, percebem que ser negro no Brasil não é fácil devido ao processo histórico de negação da população negra, a quem se impôs estigmas, como o de um ser inferiorizado e colocando o presente embate da discriminação racial. Admitem que o racismo se faz presente na vida cotidiana do negro e isso provoca desigualdade social, injustiças e assumem os conceitos da sociedade tradicionalista que historicamente tem reforçado a existencialidade de um nível hierárquico entre a população branca e a população negra e que isso é perceptível no desequilíbrio de acessibilidade dos direitos a educação, saúde etc.

O racismo precisa ser debatido em todos os lugares e principalmente no ensino básico que tem a função de formar os membros da sociedade e não podemos permitir que eles sejam formados para legitimar o racismo e outras formas de discriminação social. Nesse sentido, é revelador o depoimento de um dos docentes quando diz que:

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

3.3 Percepção docente dos conteúdos étnico-raciais

Observamos que os professores que participaram da pesquisa têm uma percepção positiva de que os conteúdos étnico-raciais estejam presentes na prática pedagógica da educação em prisões. A pesquisa foi reveladora dessa questão, pois constatamos que embora os professores tenham essa visão positiva, entretanto, não sabiam como inserir esses conteúdos em sua prática, porque não tinham conhecimento desses conteúdos, pois não aprenderam na graduação e não tiveram formação continuada para adquiri-los. É verdade que até mesmo sobre a Lei n° 10.639/03 e a Lei n° 7.716/1989 demonstraram desconhecimento, como também aconteceu com alguns conceitos apresentados por nós para o trabalho formativo com eles, por exemplo, a diferenciação entre discriminação, racismo, injúria racial e políticas afirmativas, que demonstravam ainda dificuldades de reconhecer práticas racistas e ideologias do branqueamento.

Como desejar que tais conteúdos estejam na proposta da escola no cárcere e que a lei seja cumprida se os docentes não foram formados para esse trabalho pedagógico de transversalização de

conhecimentos? Não temos dúvida que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira precisam estar presentes na escola da prisão, mas como fazer isso se falta aos docentes uma formação pedagógica que os preparem para esse desafio? Os próprios professores consideram que a falta de formação é um empecilho para um bom trabalho na EJA em prisões. É instigante um dos depoimentos dos docentes sobre essa questão quando pergunta:

Ah, você fala sobre o negro, racismo, África com seus alunos? Eu falo, mas será que realmente tá passando de forma mais profunda ou só tá abordando superficialmente, por isso que hoje o Brasil tá desse jeito. O professor é um mediador, ele é muito responsável por muitos assuntos, ele é o mediador, independente de qualquer coisa, ele levando esses assuntos para os alunos, dando ênfase, num jeito que internalize seria de uma melhora incrível, dar consciência. (Professor B).

Esse dado reforça o discurso sobre o silenciamento do racismo, da cultura negra nas escolas e isso se deve em parte ao currículo de formação de professores que nem sempre insere os conhecimentos sobre a história, cultura, religião, ciência africana e afro-brasileira. Gomes (2006) nota que nos currículos e na formação de educadores ainda têm lacunas sobre a sistematização de conhecimentos produzidos pela comunidade negra e a autora menciona a necessidade de extração das facetas racistas que são disseminadas por meio do romantismo produzido nas escolas, para que de forma crítica possa discorrer os conhecimentos históricos construídos pelas classes das diferenças.

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

No processo da intervenção formativa concretizamos várias ações pedagógicas possíveis para que os docentes experienciassem alguns conteúdos da cultura africana e afro-brasileira para que pudessem refletir sobre os modos possíveis de inserir tais conteúdos em suas práticas curriculares na prisão, assim, discutimos algumas temáticas possíveis que englobam possibilidades de conteúdos, como: a) a situação do negro no Brasil; b) as leis 10.639/03 e a 7.716/1989 na reconstrução das oportunidades de ser negro no país; c) aspectos sociais e culturais do racismo; d) identidade negra e a ideologia do embranquecimento; e) a dinâmica histórica, territorial e econômica da África e Brasil, dentre outros.

Exemplificando em um dos momentos formativos, propusemos um questionamento a partir da frase “A situação do Negro no Brasil” e solicitamos que elas pensassem em uma palavra que mais fosse significativa da mesma. Os professores responderam racismo, preconceito, discriminação e solicitamos que fossem registrados os conceitos, desta maneira, os professores utilizaram o caderno reflexivo e fizeram suas considerações. A maioria dos professores expressaram a articulação voltado para o biológico, atribuindo o racismo às questões biológicas, como expressa uma das professoras, quando diz que “o racismo se deve à raça expressado na cor, cabelo, modo de vestir etc.” (Prof. A). Outro docente

diz que “não sei o que botar em discriminação. O preconceito do racismo dá para diferenciar, mas o de discriminação é difícil”. Para complementar a atividade, entregamos para eles um pequeno texto de leitura para ampliação do conhecimento, contendo as definições sobre racismo, racismo estrutural, preconceito, democracia racial etc.

Nessa atividade, observamos que nas opiniões dos professores ainda está presente a gênese das teorias raciais que foram difundidas com a justificativa de compreensão da humanidade a partir da classificação de pessoas, utilizando os critérios biológicos como demarcadores de superioridade e de inferioridade. (MUNANGA, 1996). O reforço ideológico de negatividade ao negro introjetado desde a colonização que persiste atualmente, numa tentativa de naturalizar a hierarquização das raças, produz o discurso de que o negro deve se igualar a dita raça superior, branca. (MUNANGA, 1988). Esse tipo de situação leva a relativização do racismo e do mito de democracia racial, como se estivéssemos num campo de igualdade de direitos como forma de anulação da trajetória histórica de atrocidades que o negro passou.

Em outro momento formativo, operamos com a Lei nº 10.639/03 com o objetivo de destacar os princípios históricos cruciais que levaram a sua efetivação, como também, pontuar os desafios atuais inerentes à concretização dela. E perguntamos para eles, “O que trata a lei nº 10.639/03?” Por unanimidade os professores responderam que não tinham conhecimento. Explicamos sobre o que trata a lei citada, que se torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos escolares e parte dos professores contestaram que apesar de não saberem a minúcia da lei, acreditavam que abordavam a lei por meio dos conteúdos no currículo praticado. Perguntamos quais seriam esses conteúdos afro-brasileiros trabalhados e os professores relataram que abordavam a respeito dos escravos, dos índios, na data comemorativa em novembro sobre a consciência negra. Explicamos para eles que em as suas práticas pedagógicas estavam implícitas um currículo voltado para os conceitos de hegemonia racial, eurocentrismo, o que recai na invisibilidade do ser negro.

Para fortalecer o debate sobre a temática, realizamos a dinâmica caixa indagadora, onde foram sorteados diversos questionamentos sobre a lei para os professores e ao mesmo tempo aproveitava para intervir com a explanação teórica. A caixa indagadora contemplava algumas questões que fizemos para os professores discutirem, como: quais têm sido as dificuldades de implantação da lei nº 10.639/03 nas escolas? A lei nº 10.639/03 tem sido efetivada nas instituições educativas? Essa política afirmativa garante a inclusão da cultura afro-brasileira na escola? Por quê? De que maneira os assuntos referentes ao negro deveriam ser inseridos no cotidiano dos alunos? O que os livros didáticos têm abordado sobre a questão racial?

Alguns professores disseram que não poderiam opinar sobre os temas relacionados a Lei, porque não conheciam. Outros responderam principalmente sobre as dificuldades de concretização dessa lei em suas salas de aula, principalmente devido a existencialidade de muitos conteúdos a serem ministrados ao longo do ano no Conjunto Penal, conteúdos esses planejados sem adaptação às condições

reais dos presos, sendo colocados conteúdos afro-brasileiros como apêndice na proposta curricular do Município para toda a rede.

No trabalho com o tema identidade negra e a ideologia do embranquecimento, aplicamos a dinâmica de quem sou eu, solicitamos que os docentes fizessem o contorno das mãos na folha de ofício que distribuímos, em seguida perguntamos se todas as mãos eram iguais, e eles responderam que não, pois cada indivíduo tem suas impressões digitais e as distinções de cada ser humano devem ser respeitadas. Na sequência, passamos um filme intitulado *O besouro* e após a sua exibição fizemos um amplo debate, que por exemplo, foram manifestados pelos professores que no filme apresentado o negro tinha orgulho de sua cor, referenciaram que parte das pessoas negras apresentam confusão de identidade, tendo preconceito de si, não aceitando suas características como o cabelo, sua cor e exemplificaram com situações do cotidiano.

Realizamos a intervenção explicando que essa rejeição identitária do próprio negro pode ocorrer devido aos espaços em que os sujeitos negros estão inseridos no mundo de domínio e alusão ao branco e pelas sucessões de memórias negativas, dando lugar a ideologia do embranquecimento. No decorrer, fizemos alguns questionamentos aos participantes como o fato de como a escola tem trabalhado a identidade negra? Igualdade racial na escola: Qual seu lugar? Os professores responderam tais questionamentos, revelando que não há uma política de incentivo nas escolas para que fosse contemplado a discussão sobre identidade negra.

3.4 Processo formativo em avaliação

Um dos procedimentos analíticos da pesquisa de intervenção se refere a avaliação do processo formativo por parte dos pesquisados, evidenciando como eles avaliam todo o processo de intervenção, demonstrando seus avanços na discussão, suas aprendizagens e mudanças concretas de pensamento. Os professores que participaram da intervenção formativa sinalizaram algumas questões importantes, que ajudaram os pesquisadores a também refletirem sobre sua prática investigativa. Mas, a que nos chamou mais atenção foi sobre uma das oficinas que utilizamos a música *negro drama*, dos Racionais MCs. Sobre esta, eles acharam inadequada para trabalhar com os presos devido aos critérios estabelecidos na instituição, como sinaliza um dos professores quando diz que “se for pela questão de segurança, a música não aplicaria, porque de forma alguma a gente não poderia trazer, principalmente a parte da farda, pelo contrário, lá a gente incentiva, lá a gente tem que pedir que os internos respeitem os agentes e tudo mais” (Professor A).

Nessa abordagem, o professor acredita que essa música pode suscitar revolta entre os presos porque ela permite uma consciência dos presos em relação as situações de opressão vivenciadas pela população negra, como também, os acontecimentos de como alcançaram a ascensão social. Esse professor sinalizou ainda que alguns trechos da música são de denúncia da opressão realizada pela polícia,

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

Realmente, acerca dessa questão não tínhamos pensado quando no processo formativo e no momento da avaliação de todo o processo essa questão veio à tona e de maneira geral, todos os participantes foram unânimes em sinalizar os cuidados para com algumas temáticas no interior da prisão, que mesmo na intenção de um processo emancipador, pode se tornar uma situação conflituosa e de proporção não mensurável. São grandes os desafios da educação em prisões, um deles é desenvolver uma socio educação de efetiva reintegração do preso. Nesse aspecto, Onofre (2015, p. 41) afirma que a educação em prisões por ocorrer em um espaço de conflito, torna-se antagônica, pois, por um lado, reflete a educação como mudança e por outro a cultura da prisão, sendo inegavelmente escolar, “repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar”. Nesse sentido, é que Pereira (2011) defende uma concepção de educação em prisões pautada na pedagogia social que parte das necessidades educativas e sociais do preso para a elaboração da educação no interior das prisões.

5. Conclusão

Em síntese, os resultados apontam que o processo interventivo propiciou mudanças nas percepções dos professores em relação a educação dos presos e a questão étnico-racial, passando a perceber como um processo necessário de humanização educativa, pois anteriormente, atribuíam sentimento de inferioridade ao negro e ao preso, nem mesmo esses professores conseguiam estabelecer relação as ideologias construídas pela cultura do branqueamento. O que ficou evidente era que possuíam uma supervalorização da ideologia do branqueamento, reproduzindo-a no trabalho pedagógico, sendo que os conteúdos afro-brasileiros e indígenas só eram trabalhados quando na comemoração de datas específicas relacionadas a cultura afro-brasileira, africana ou indígena, como no dia da consciência negra e dia do índio, que percebemos que era uma prática de rejeição das representatividades identitária do negro e do índio e aceitação ao mundo do poder dominante.

Nesse sentido, os dados demonstraram que o trabalho pedagógico anteriormente desenvolvido na escola da prisão, caracterizava-se num reforço do discurso ideológico de diferenças e de hierarquização racial, também isso se deve à ausência de orientação pedagógica em relação aos conteúdos afro-brasileiros e africanos, a escola não possuía documentação e orientação referendada à Lei nº 10.639/03, e isso fazia com que os profissionais acreditassem fazer um bom trabalho nessas questões, porém o que ficou evidente é que existia uma maquiagem pedagógica, perpetuando dessa forma a ideologia da sociedade democrática racial.

O mito de democracia racial encontrava-se tão forte nos posicionamentos dos professores, que não conseguiam atribuir e nem fazer identificação de situações-problemas do cotidiano que poderiam ser configuradas como práticas racistas. Sendo assim, podemos afirmar que o currículo prescritivo e o praticado encontravam-se distante da aplicabilidade da referida lei. A dimensão desses currículos era fundamentada no enraizamento colonialista de reforços de estereótipos e forjamento do racismo. Essa situação permite defender uma formação continuada compromissada com as questões étnico-raciais dos professores de EJA que trabalham no sistema prisional brasileiro, para que adquiram um olhar crítico sobre a inserção do negro na sociedade abarcando a perspectiva de igualdade racial. Notadamente, o campo da educação de jovens e adultos em prisões requer ações socioeducativas ligadas às subjetividades dos sujeitos, que possibilitem na apropriação de conhecimentos sobre o enfrentamento do racismo e promoção da cidadania.

Os dados evidenciaram que os professores passaram a compreender o desdobramento de situações-problemas de práticas racistas, percebendo as contradições de ser negro no Brasil, discernindo preconceito racial, racismo e discriminação racial, conhecendo mais profundamente sobre a Lei nº 10.639/03, percebendo a objetividade das políticas afirmativas e concretizando a recriação das oficinas didáticas na sala de aula da Penitenciária de Serrinha-Ba. Na conclusão da pesquisa, os professores já estavam mudando suas práticas, inserindo técnicas de ensino mais dinâmicas em seus conteúdos, como por exemplo, os debates, análises de músicas, produção de cartazes e as rodas de conversas sobre as questões étnico-raciais.

Consideramos que a instrumentalização da prática pedagógica desses professores, a partir da intervenção, levou a ressignificação de todos os conteúdos, em particular aqueles que objetivam o empoderamento do negro quanto aos seus valores étnicos de identidade e cultura. Convém ressaltar que compreendemos que os resultados dos debates realizados nas intervenções pedagógicas e a aplicabilidade dos procedimentos didático-pedagógicos são de longos prazos, visando na apropriação de novos comportamentos e automaticamente inseridos num projeto coletivo que centra nas mudanças sociais e na igualdade de oportunidades. Todavia, as oficinas didáticas que foram apresentadas não abrangem ser receituário. Cada professor e leitores desta pesquisa podem fazer o desdobramento das ações que se articulam a temporalidade e posição política. Por isso, a difusão e continuidade das oficinas são pertinentes para a tomada de consciência do combate ao racismo.

Os professores demonstraram que as reflexões fomentadas na intervenção pedagógica podem contribuir para os privados em liberdade, em que a prisão tem cor e é um espaço de segregação social e em meios a tantas contradições esse espaço tem a obrigatoriedade de (re) educar e de (re) inserir. Vale dizer o quanto é emergencial que nas ações pedagógicas os professores deem visibilidade ao sujeito negro e denunciem o racismo com a finalidade de que o aluno se empodere a ponto de contrariar as violações direitos e as injustiças raciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- DAMIANI, Magda Floriana. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*, Pelotas: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, 2013.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. *Diversidade, cultura, currículo e questão Racial: desafios para a prática pedagógica*. In: ABRAMOVICK, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.
- GOMES, Nilma Lino. *Descolonizar os currículos. Um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores*. *Anais XIV ENDIPE*, Rio Grande do Sul, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.). SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania*. In: ABRAMOWICTZ, Anete (Org.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-51.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 06/02/2016.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago. 1994.
- IRELAND, Timothy Denis. *Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios*. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf, 2010.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *EJA e Educação Prisional*. BRASIL, MEC-SEED. *EJA e Educação Prisional. Boletim (Salto para o Futuro)*, maio 2007. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*- Editora da Universidade de São Paulo. Estação Ciência. 1996.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão espaço de construção da identidade do homem aprisionado? ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *A educação escolar entre as grades*. São Carlos/ SP: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. P. 267-285. Disponível: <https://books.scielo.org/id/ftg2t/pdf/lourenco-9788576002963.pdf>

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, mai. 2013. www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 16 de março 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>. Acesso em: 17 de outubro 2016.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 10, p.38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 11 jun., 2011.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>. Acesso em: 02 mai., 2018.

PEREIRA, Antonio.; SANTOS, Dione Araujo; SOUZA, Nadir de Jesus. A educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais: uma reflexão a partir do Projeto A cor do Brasil. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, Ba, v. 02, n. 04, p. 148-161, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8943/5818>. Acesso em: 15 dez., 2019.

PEREIRA, Antonio Pereira. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prático. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, Antonio. Prática de EJA em prisões: um prometeu acorrentado? *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 21, n. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63462/34544>. Acesso em: 15 set. 2022.

PEREIRA, Antonio.; SANTOS, Acimar Meirelles. A educação de jovens e adultos em prisões: os sentidos da escolarização para os presos da penitenciária Lemos Brito, Salvador, BA. *Revista Communitas*, Rio Branco, AC, v. 5, n. 11, p. 216–231, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5191>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, Juliana. Goncalves. *As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da Penitenciária de Serrinha - BA*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1121>. Acesso em: 20 ago. 2021.

*Recebido em: 15 de setembro de 2022.
Aprovado em: 05 de novembro de 2022.*