



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA  
DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS**

**FRANKLIM DA SILVA PEIXINHO**

**RELATÓRIO FINAL DO  
PARADIDÁTICO “HISTÓRIAS DA CASA VERDE”: COR, CÁRCERE E  
LIBERDADE**

**CACHOEIRA**

**2019**

**FRANKLIM DA SILVA PEIXINHO**

**RELATÓRIO FINAL DO  
PARADIDÁTICO “HISTÓRIAS DA CASA VERDE”: COR, CÁRCERE E  
LIBERDADE**

Relatório final de pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em História da África, Diáspora e Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

Orientadora: Prof. Dra. Solyane Silveira Lima.

**CACHOEIRA**

**2019**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**“HISTÓRIAS DA CASA VERDE”: COR, CÁRCERE E LIBERDADE**

**FRANKLIM DA SILVA PEIXINHO**

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Solyane Silveira Lima (Orientadora) (UFRB)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho (UFRB)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Claudia Moraes Trindade (UNEB)

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico meus agradecimentos às pessoas mais importantes da minha vida, meus filhos, Sarah e Lucas (Minha "Sassá" e Meu "Funguinha"), minha irmã Junê e meu cunhado Luis Carlos, peças importantes nesta construção, Stela, Paloma (in memoriam) e Kika (meus amores de quatro patas), ao corpo de servidores da Colônia Penal de Simões Filho, pela ajuda e colaboração, aos internos do sistema penitenciário baiano. Os colegas/amigos do mestrado, em especial Viviane Bandeira e Miguel Vellanes. Aos professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e principalmente a professora Profa. Dra. Solyane Silveira Lima, pela orientação e paciência com que conduziu construção deste trabalho. Agradeço a Deus e às forças da natureza do "Candomblé", por me permitir concluir esta etapa.

## RESUMO

Este relatório final foi elaborado para apresentar as razões históricas, criminológicas e pedagógicas que orientam e fundamentam a construção do paradidático “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade” e o respectivo do livro do professor. Possui por objetivo geral, a elaboração um produto paradidático baseados nas vivências do cárcere, sobre História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, tornando a aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional baiano, de acordo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Quanto aos objetivos específicos: a) propor um estudo histórico com caráter transversal e interdisciplinar da História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, envolvendo Literatura, Artes e Geografia; b) discutir as questões relacionadas ao racismo estrutural, institucional e religioso; c) investigar os aspectos históricos da prisão no Brasil; e d) utilizar a leitura como metodologia de estudo, a partir da oralidade e da “contação” de histórias, resgatando da tradição da história oral das comunidades tradicionais afro-brasileiras e indígenas. Tais fins teleológicos da pesquisa assentam-se na hipótese de que os internos do sistema prisional baiano possuem conhecimentos baseados nas suas experiências pessoais relacionadas às desigualdades sociais enfrentadas pelos afrodescendentes na sociedade brasileira, que favorecem ao processo de aprendizado sobre a História da África, Diáspora e dos Povos Indígenas.

**Palavras-chaves:** Prisão. Povos Indígenas. Diáspora. África.

## **ABSTRACT**

This final report was prepared to present the historical, criminological and pedagogical reasons that guide and justify the construction of the paradigmatic "Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade" and the respective one from the teacher's book. Its general objective is to produce a paradigmatic product based on the experiences of prison, on the History of Africa, Diaspora and Indigenous Peoples, making learning meaningful in the Education of Young and Adults of the Bahian prison system, according to Laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008. As regards the specific objectives: a) to propose a historical study with a transversal and interdisciplinary character in the History of Africa, the Diaspora and the Indigenous Peoples, involving Literature, Arts and Geography; b) discuss issues related to structural, institutional and religious racism; c) investigate the historical aspects of the prison in Brazil and the ethnic and social data of the students of the Bahian prison system; and d) to use reading as a study methodology, from orality and "storytelling", rescuing from the oral history tradition of traditional Afro-Brazilian and indigenous communities. These teleological aims of the research are based on the hypothesis that the inmates of the Bahian prison system have knowledge based on their personal experiences related to the social inequalities faced by Afro-descendants in Brazilian society, which favor the learning process on the History of Africa, Diaspora and of Indigenous Peoples.

Keywords: Prison. Indian people. Diaspora. Africa.

## OSU KEJI

Yi ik Iroyin ti a şe lati mu awon itan, criminological ati pedagogical idi ti underlie ki o si dari awon ikole ti paradidactic "Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade" ati awon oniwe-olukọ ká iwe. O ni o ni gbogbo ohun to, awon idagbasoke okan paradidactic oja da lori awon iriri ti tubu on History of Africa, funkakiri ati Awon Peoples, şeşe awon ti o nilari eko ninu awon odo ati Adult Education of Bahia ká tubu eto, ni ibamu si Law 10,639 / 2003 ati 11,645 / 2008. Bi fun pato afojusun: a) lati fi eto a itan iwadi pe lu transversal ati orisirisi imo eko History of Africa, funkakiri ati Awon Peoples, okiki Literature, Arts ati Geography; b) orọ oran jemọ si igbekale eleyameya, ajo ati esin; c) se iwadi awon itan ise ti tubu ni Brazil ati eya, awujo data ti omo ile ti Bahia tubu eto; ati d) lo kika bi iwadi ogbon, lati orality ati "storytelling" itan, rescuing awon atowodowo ti roba itan ti ibile african-Brazil ati awon onile awujo. Iru teleological idi ti awon iwadi wa ni orisun lori awon arosinu ti awon Bahian tubu eto ti abenu gbà imọ da lori won ti ara eni iriri jemọ si awujo aidogba dojuko nipa Afro-omọ ni Brazil awujo, eyi ti ojurere awon ilana ti eko nipa awon itan ti Africa, funkakiri ati ti awon eniyan Onile.

Awon Koko: Ile ewon. Awon eniyan Indigenous. Ija. Afirika.

## **Listas de Figuras**

Figura 1: Eastern State Penitentiary: Prisão estadunidense de 1829.

Figura 2: Foto da Penitenciária Lemos de Brito antes da inauguração.

Figura 3: População carcerária baiana: 07/04/2019.

Figura 4: Escola Estadual Berlindo Mamede de Oliveria/ CPSF.

Figura 5: Biblioteca da CPSF.

Figura 6: Palestra sobre Direitos dos Presos na CPSF.

Figura 7: Foto do Ato público realizado em São Paulo, em novembro de 1978 sobre emancipação do índio.

Figura 8: Costa da Guiné no século XVII [fonte: adaptado de Barbot on Guinea].

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1. PRISÃO E SOCIEDADE CARCERÁRIA</b>	
1.1 HISTÓRIA DA PRISÃO NO BRASIL: CASA DE TRABALHO, ALJUBE E PRESIGANGAS.	23
1.2 A SOCIEDADE CARCERÁRIA BAIANA.	37
<b>2. EDUCAÇÃO, RAÇA E PRISÃO</b>	
2.1 EDUCAÇÃO NA PRISÃO.	44
2.2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.	56
<b>3. MATERIAL DIDÁTICO E HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.</b>	
3.1 LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO: CONCEITO, FORMAS E ELEMENTOS.	66
3.2 A LEITURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.	79
3.3 ESTRUTURA DO PARADIDÁTICO “HISTÓRIAS DA CASA VERDE: COR, CÁRCERE E LIBERDADE”.	83
3.3.1 Gênero textual literário.	83
3.3.2 Narração.	90
3.3.3 Personagens.	92
3.3.4 Divisões temporais e espaço.	92
3.4 SINOPSE DOS CAPÍTULOS.	96
3.4.1 Éa, a família fortalece.	96
3.4.2 Mainha mandou meditar no Salmo 40	97
3.4.3 A fuga de Babalu Lamborghini.	98
3.4.4 Chico ladrão de pão.	99
3.4.5 O Ojú de Apoló.	100
3.4.6 De volta a Belo Monte.	101
3.4.7 Suportes e documentos do Paradidático “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade.	102
3.5 CONTEÚDOS DO PARADIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.	105
3.5.1 História Indígena e a luta pela terra no Brasil.	105
3.5.2 Quilombismo e resistência dos afro-brasileiros.	114

3.5.3 . Raça racismo, e intolerância religiosa na prisão	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está incluído no conjunto de estudos e análises que integram a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e se direciona a educação no sistema prisional baiano em História afro-brasileira e dos Povos Originários da Américas. A sua construção, se inicia há cerca de onze anos atrás, quando então intensifiquei meu contato com o cárcere através da função de agente penitenciário, contratado pelo Regime de Direito Administrativo – REDA, no ano de 2007, desenvolvendo as atividades na Colônia Penal de Simões Filho.

De certa forma já havia experimentado o cheiro, a cor e os sons da cadeia ainda como estudante do curso de Direito, quando então fiz visitas e trabalhei brevemente como voluntário na Central de Registro e Controle da Penitenciária Lemos de Brito, no ano de 2005, junto com o agente penitenciário Paulo Argolo, em atividades que tinham por finalidade esclarecer e informar sobre a situação processual dos reclusos.

Posso dizer que minha imersão no sistema prisional se deu por um acaso, mas diria uma casualidade meio que direcionada, pois sempre me interessei pelas disciplinas que orbitam em volta das Ciências Criminais, sobretudo a Criminologia Crítica. O cárcere ele assusta e seduz como os olhos de “ressaca” de Capitú. Muitas pessoas quando visitam as cadeias superlotadas pela primeira vez saem impressionadas, com os signos nada amistosos que soam e ressoam nos pensamentos, e retornam à memória como uma assustadora lembrança real. Vivenciei este mesmo impacto sensorial, a dor de cabeça, o asco em relação àquele espaço, uma conclusão equivocada de que havia um determinismo para aquelas pessoas ali encerradas, numa espécie espiral de sofrimento e histórias trágicas de vidas.

Com todo este cenário que se mostra, as pessoas tendem a repelir o espaço prisional para bem longe de suas memórias, de suas casas, bairros,

pois ali está o que eles fazem questão de esconder “nos quartos dos fundos”, porém, além do aspecto profissional, na prisão aprendi e apreendi como ser relativamente institucionalizado, muitos signos da prisão, que somente agentes penitenciários e internos compartilham no cotidiano carcerário.

No ano de 2008 fui transferido para trabalhar na Penitenciária Lemos e Brito - PLB, no Corpo IV, um prédio histórico, construído no modelo Panóptico<sup>1</sup>. Ali parecia um grande condomínio, e dentro do pátio com um colete preto e surrado, me sentia invisível diante da dinâmica de relações estabelecidas, tais como o “pagamento” de alimentos, os jogos de cartas, faxinas da prisão, roupas lavadas no pátio, movimentos “oblíquos” dentro das celas, até então “rodar”<sup>2</sup> os pavilhões, tais como o corpo II e III (este último conhecido por “Buracão”) e finalmente ir parar no Pavilhão V, onde aprendi a trabalhar na instituição total<sup>3</sup> da PLB, em todas as suas teias de ameaças, violências veladas e explícitas, e negociação tácita pela estabilidade do caos. Aprendi a ler quando a cadeia está “sinistra”<sup>4</sup>, o que é o “chocar”<sup>5</sup> a visita, o “passar o portão”<sup>6</sup>, o poder do “frente”<sup>7</sup> e a opressão sobre o “couro de rato”<sup>8</sup>.

Este material de um cotidiano, lido e vivido por um nativo, foi analisado a partir de outras leituras criminológicas em um trabalho que apresentei ao Mestrado de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB, sobre o mercado e a cultura da droga no espaço das prisões baianas, contudo, neste novo trabalho de pesquisa tem por enfoque a busca de um conceito de

---

<sup>1</sup> É modelo de prisão concebida por Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

<sup>2</sup> Uma referência aos locais que fui transferido para trabalhar.

<sup>3</sup> Modelo arquitetônico teorizado por Goffman (2008) que visa controlar a vida dos indivíduos submetidos a instituição, como prisões, conventos e hospitais.

<sup>4</sup> Expressões utilizadas no cotidiano carcerário, que indica que o presídio inspira atenção redobrada quanto a segurança

<sup>5</sup> Olhar a visitar de outro interno com intenção de contato.

<sup>6</sup> Punição de expulsão do pátio imposta ao preso pelos demais internos por infringência há alguma regra de convivência.

<sup>7</sup> Classe social de maior hierarquia na sociedade carcerária.

<sup>8</sup> Classe social que se encontra na base da pirâmide social dos cárceres baianos.

ressocialização possível, para além da normatividade, ingresso numa leitura racial e histórica sobre o processo de aprisionamento da população negra no estado da Bahia.

O racismo se faz presente na cor da cadeia, no *iter* processual das instâncias punitivas, que selecionam quem vai ser abordado, processado e condenado através da epiderme do indivíduo, como também diante da seletividade no tocante aos escassos direitos positivos ofertados às minorias políticas, como a educação, saúde e saneamento básico. Vale dizer, a concretização da igualdade material é negada ou ofertada escassamente, pois não basta somente a formal declaração de que todos são iguais em direitos e deveres.

Especificamente o direito a educação na prisão assume peculiaridades, debatidas inclusive em termos de didática aplicável às pessoas privadas de liberdades (SILVA, 2018), entre outras singularidades. Na obra “Didática no Cárcere II”, organizada pelo professor Roberto da Silva do grupo USP/GEPÊ privação, se discute no contexto das prisões paulistas, a partir de dados empíricos, a experimentação de ferramentas didáticas alternativas para a educação de pessoas privadas de liberdade.

Nesse ponto, como professor de História, o cotidiano carcerário me provoca reflexões sobre temas ligados ao racismo, intolerância religiosa e etnocídio da população negra e ameríndia brasileira. Em um trabalho de Extensão Universitária com alunos do curso de Direito, no segundo semestre de 2017, o qual coordenava a visita técnica, fui abordado por um interno, que me solicitava uma ajuda, mas não do ponto de vista técnico-jurídico, mas de ordem espiritual, pois o mesmo ao perceber que usava conta verde, símbolo do Orixá Oxossi, se sentiu a vontade para fazer um pedido de forma velada, com uma voz em um tom baixo, como se estivesse cometendo um crime, para esconder ou não revelar a sua crença. Aquele fato me fez pensar o porquê daquela postura tão “às alcovas” de um interno ao pedir um auxílio para a prática de um ritual de sua religião de matriz afro-brasileira. Decerto, a intolerância e o racismo religioso praticado por alguns visitantes evangélicos neopentecostais inibem a manifestação religiosa de adeptos do Candomblé e

Umbanda nas prisões, pois há a difusão de idéias que afirmam a “demonização” das religiões de matriz africana, inclusive com pregações e materiais em forma de livro, tais como o exemplar “Orixás, Caboclos e Guias, deuses ou demônios?” de autoria do pastor Edir Macedo, que são distribuídos nos dias de culto religioso nas prisões do sistema penitenciário baiano.

Nesse sentido, o cárcere, como produto europeu, ressignifica em terras brasileiras as camadas dos racismos vividos intensamente pelos internos do sistema prisional baiano, e a educação é uma das ferramentas para o enfrentamento do racismo estrutural.

Um dado a ser considerado, inicialmente, é o grande número de afrodescendentes encarcerados nas prisões baianas, porque “[...] Além de muitos presos jovens, a SEAP/BA possui um total de 82,33% de internos negros e pardos [...]” (PEIXINHO, 2014), o que por sua vez, deve ser observado como um dos diferenciais para a estruturação do ensino da História da África e Diáspora e dos Povos Indígenas, pois para além de um dado étnico, há outras leituras envoltas no racismo institucional das agências punitivas, na seletividade penal e racial do atores alcançados pelo Direito Penal e no genocídio real e simbólico de corpos negros na sociedade brasileira.

Nesse ponto, faz-se necessário discutir estratégias pedagógicas que fomentem a participação do discente no processo de aprendizagem da História da África e Diáspora e dos Povos Indígenas nas prisões baianas, de modo a favorecer a abordagem obrigatória – o ensino - por mandamento das Leis 10639/2003 e 11.645/2008. A par de uma tradição historiográfica positivista na feitura dos materiais didáticos para o ensino da História, se faz necessário propor um produto pedagógico que estabeleça uma relação com a questão racial vivenciada pelos custodiados no sistema prisional baiano, de forma que evidencie o contexto histórico experimentado pela população afrodescendente no Brasil e o secular processo de negação de direitos fundamentais. Tais questões foram balizadores desse trabalho planejado para o biênio de 2017/2019, junto ao Mestrado de História da África e Diáspora da UFRB.

Este trabalho tem por objetivo geral elaborar um produto paradidático baseado nas vivências do cárcere, sobre História da África, da Diáspora e dos

Povos Indígenas, tornando a aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional baiano, de acordo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para subsidiar a proposição de diretrizes na formulação de políticas públicas em educação para o ensino da História da África e dos Povos Indígenas.

Quanto aos objetivos específicos:

a) Propor um estudo histórico com caráter transversal e interdisciplinar da História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, envolvendo Literatura, Artes e Geografia;

b) Discutir as questões relacionadas ao racismo estrutural, institucional e religioso;

c) Investigar os aspectos históricos da prisão no Brasil; e

d) Utilizar a leitura como metodologia de estudo, a partir da oralidade e da “contação” de histórias, resgatando da tradição da história oral das comunidades tradicionais afro-brasileiras e indígenas.

Tais fins teleológicos da pesquisa assentam-se na hipótese de que os internos do sistema prisional baiano possuem conhecimentos baseados nas suas experiências pessoais relacionadas às desigualdades sociais enfrentadas pelos afrodescendentes na sociedade brasileira, que favorecem ao processo de aprendizado sobre a História da África, Diáspora e dos Povos Indígenas.

Por sua vez, a leitura e análise do tempo presente impõem, inexoravelmente, uma releitura crítica dos fatos predecessores. Nesse sentido, o tráfico negreiro na América Latina trouxe diversas implicações para a constituição de uma identidade negra latino-americana, que passa por todo um conjunto de interações, resistências e lutas históricas, o que faz dos grupos e etnias africanas entidades singulares nas expressões dos saberes em nosso país.

Uma visão inicial do processo de escravização no Brasil e na América Latina tem sua origem em diversas correlações de força do Velho Mundo, a partir do “achamento” das terras ameríndias pelas expansões ultramarinas

lusitanas e espanholas. Tinha-se, dessa forma, um novo espaço para produção capitalista em seu estágio mercantilista. Contudo, as terras da América sob dominação hispânica e portuguesa, davam uma nova perspectiva de produção econômica com a exploração das riquezas naturais, que por ventura existissem, como também a partir da produção agrícola para abastecimento do mercado europeu. As novas terras descobertas dão início à organização de um novo modelo mental, cultural e espiritual em torno da produção econômica que deslindará na América Latina e Caribenha, guardada as diferenças de organização social e produtiva colonial portuguesa e espanhola; e assim, era necessária a atração de uma força de trabalho que permitisse a rentabilidade da exploração que se espera no Novo Mundo. Tem-se o início da escravização de corpos negros e indígenas de forma mais intensificada.

As implicações históricas que sucederam requerem uma leitura distinta, na medida em que a construção epistemológica da História evidencia uma luta do discurso, posta pelos sujeitos históricos da ação em um embate dialético, fluído, e em certa medida pautado por diversas idiossincrasias daqueles que pelejam no campo social. Como dizia Heráclito, “não se entra no mesmo rio duas vezes”, há, então, de se considerar a consolidação dos Direitos Humanos Fundamentais, após a Segunda Guerra Mundial, como fatores tributários para a releitura de versões da História tidas por consolidadas<sup>9</sup>.

O desenvolvimento e a cultura mental permitem seguramente às raças superiores apreciarem e julgarem as fases por que vai passando a consciência do direito e do dever nas raças inferiores, e lhes permitem mesmo traçar a marcha que o desenvolvimento dessa consciência seguiu no seu aperfeiçoamento gradual (RODRIGUES, 2011, p.28)<sup>10</sup>.

As mudanças políticas que ocorreram na década de 1960 na Europa, Estados Unidos e no Brasil com a abertura democrática de 1980, com esteio na

---

<sup>9</sup> Cf. BITTENCOURT. Circe. Materiais didáticos: concepções e usos. Capítulo I – Livros e Materiais didáticos de História; In: BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 291-298.

<sup>10</sup> Cf. MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. In: MAIA, Clarissa Nunes et al (orgs.). *Historia das prisões no Brasil*, vol. 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.

construção da cultura jurídica dos Direitos Humanos Fundamentais impulsionaram o reconhecimento das diversas pautas de reivindicações trazidas pelos movimentos sociais no contexto político brasileiro. Nesse sentido, o movimento negro, durante e indígena, no século XX se estruturaram na luta por liberdade, respeito e preservação das respectivas culturas na constituição da História do Brasil. Negros, mulheres, índios, trabalhadores, tem trazido a lume, novas nuances antes olvidadas por uma historiografia positivista, em que se tem a falsa noção de uma postura apática e passiva da categoria social oprimida, sob a inspiração das teorias pseudocientíficas do racismo científico.

Podemos destacar que a linguagem da diáspora foi uma elaboração que emergiu na década de 1960 entre intelectuais e ativistas negros como respostas ao pan africanismo, entendido em termos de “mesmidade” e comunalidade cultural assumidas a-historicamente como unidade política entre as pessoas negras (LOPEZ, 2009, p. 15).

É necessário problematizar as conseqüências da imigração forçada, de forma geral, dos negros escravizados para a América Latina, como, por exemplo, a escravidão negra na Argentina, em que uma política “embranquecimento” da população portenha foi posta na praxe daquele país para o progressivo extermínio da população afrodescendente daquele país (LOPEZ, 2009) (DOMINGUEZ, 2013) (FREITAS, 2006) (HEALY, 2006).

Em outro ponto, a punição penal que adotou a prisão como espinha dorsal sancionatória, revela o cárcere como local em que diversas leituras pode se extrair das relações raciais no Brasil a partir da seletividade penal ou do tratamento que se destina ao recluso, que em nada favorece a prometida ressocialização. Ao contrário, se acentua a negação de direitos básicos, cujas vítimas, na sua maioria, em específico no sistema prisional do estado da Bahia, são afrodescendentes.

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos

internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para “tratar” o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade (MAIA, 2009, p.10).

A prisão nasce dentro de um contexto econômico do surgimento do capitalismo em solo europeu, e seu interesse, inicial, era a neutralização dos possíveis inimigos do sistema produtivo, ou melhor, aqueles não enquadrados em uma classe que gera riqueza ao capitalista, ou ainda que oferecesse riscos à estabilidade ao sistema de exploração da mão de obra, embora em terras brasileiras este raciocínio não se aplique com este viés, tendo em vista o modelo de produção escravista adotado. Contudo, a economia política da pena não pode ser divorciada de uma reflexão sobre a prisão e o público-alvo do encarceramento, mas não informa uma relação determinista, mas relativamente condicionante em alguns aspectos, como a criminalização da pobreza e vadiagem (DI GIORGGI, 2006) (COSTA, 2005) (BARATTA, 2002) (MELOSSI, 2006) (RUSCHE e KIRCHHEIMER 2004). Assim, se instituiu uma nova ordem política, moral, religiosa, cujo fundamento está nas relações produtivas que se inaugura, modifica e determina toda a expressão cultural da vida em sociedade. Em outras palavras, por imperativo econômico tem-se a justificativa que dará a azo a instauração do modo de exploração capitalista, com todos os seus adornos antropológicos, ideológicos e estratégias de submissão do ser humano com vistas ao êxito que as forças produtivas, donas do capital, neste caso representado pelo Estado, em sua estrutura monárquica, logravam alcançar.

Na atualidade, a realidade brasileira da punição penal centra na população negra a maior atenção punitiva do Direito Penal brasileiro, embora a reforma prisional oitocentista não tivesse esta finalidade inicial e declarada, e esta quadro esta jungido ao legado da marginalização dos negros pós-abolição, pois ao “ganharem” o status da liberdade reconhecido pelo estado brasileiro, nenhuma política compensatória pelos danos realizados foi implementada a época. Como dito linhas atrás, a militância político-social tem impulsionado a proliferação de políticas afirmativas, que necessitam de

aprofundamento para o combate ao racismo e as desigualdades sociais geradas.

No discurso das elites, especialmente dos médicos e bacharéis, no espaço das ruas se reproduziam os futuros delinquentes, prostitutas, degenerados, vagabundos, bêbados, desordeiros, anormais e “loucos de todos os gêneros”. Nesse meio, fazia-se necessário reprimir, identificar e enclausurar essas pessoas consideradas nocivas à sociedade e dotadas de grande potencial para procriar futuros desajustados sociais. Temiam-se não só as práticas de roubos, saques e assassinatos, mas também a transmissão de inúmeras doenças. Era importante elaborar leis, códigos e criar instituições voltadas para vigiar e identificar esses “indivíduos” (MIRANDA, 2009, p. 300).

As Leis 10639/2003 e 11.645/2008 fruto de processos de lutas políticas impõem diversos desafios para o ensino da História da África e Diáspora nos espaços da prisão, tais como alguns pontos identificados no Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares. Quanto ao atendimento nas unidades:
  - é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
  - é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;

- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p.2 apud BRASIL, 2013, p. 314).

O espaço da instituição prisional também é um fator importante a ser considerado no planejamento pedagógico do ensino de História da África e Diáspora e dos Povos Indígenas, pois diversos signos têm uma forte representação nos discentes custodiados em suas visões de mundo. Constitui-se uma mudança na concepção de que o aluno não é um ser passivo, ou seja, alvo do depósito do conhecimento sem com isso trazer uma referência prévia. O indivíduo tem os próprios esquemas de assimilação, mecanismos internos para a apreensão dos sentidos, e esta singularidade expressa a idiosincrasia de cada discente, que em contato político, proporciona novas formulações do saber, a partir da interação social. Assim, tem-se que o aluno assume um papel ativo no contexto da aprendizagem feita por meio do contato político com seus pares.

A apreensão de tais conceitos pedagógicos, incluindo também a perspectiva de Paulo Freyre (1987), é a tônica de construção da pesquisa proposta. Tendo, por espaço de pesquisa o trabalho educacional realizado na prisão, em que a configuração étnica informa um grande número de afrodescendentes encarcerados no Bahia, segundo dados do sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro de junho de 2016, em que 89% dos internos se declaram negros. De acordo com o histórico da punição penal brasileira voltada à população negra, torna-se necessário aferir os aspectos, sociológicos, axiológicos dos alunos privados de liberdade para o ensino da História da África e Cultura Indígena.

Destas observações se propôs a construção de um paradidático e de um “livro para o professor”, aquele na forma de uma novela<sup>11</sup>, dentre a espécie do gênero narrativo literário, cujo enredo se passa dentro de um pavilhão da

---

<sup>11</sup> Uma novela é gênero literário que não tão extenso como romance, mas possui as mesmas estruturas que este. “É a forma narrativa intermediária, em extensão, entre o conto e o romance” (SOARES, 2007, p. 54).

Penitenciária Lemos de Brito, no Complexo da Mata Escura, na cidade de Salvador, envoltos em tramas vividos por personagens, construídos para estabelecer relações com os conteúdos da História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, a partir das analogias tecidas no texto sobre o espaço carcerário. O seu título “‘Histórias da Casa Verde’: Cor, Cárcere e Liberdade”, é uma alusão ao manicômio da obra o “Alienista” de Machado de Assis, em uma pretensa e relativa comparação entres estas distintas instituições e suas funcionalidades: a prisão e o hospital. A Casa Verde, hospício na obra de Machado de Assis, interna quase que a totalidade da população de Itaguaí, diagnosticada com patologia mental, já as atuais prisões brasileiras, não no plano ficcional, experimenta uma política de hiper-encarceramento.

As temáticas exploradas no enredo medeiam as personalidades negras femininas, a exploração da escravização de pessoas vindo de África, reinos e impérios africanos, História Indígena no Brasil, racismo, colorismo e a intolerância religiosa. Também se insere um debate sobre orientação sexual encarnado na trajetória do personagem Babalu, uma travesti, adepta do Candomblé, inspirado nas reflexões feitas por Tedson Souza (2012, p. 77) em sua dissertação de mestrado<sup>12</sup>.

O paradidático contém além da narrativa, documentos e suportes pedagógicos, tais como textos informativos sobre momentos e personalidades históricas, letras de músicas, poesias, conto sobre Orixás, filmes sugeridos, textos críticos sobre racismo, apropriação cultural e representação da população negra. A leitura é a ferramenta pedagógica que se propõe para as atividades de ensino e aprendizagem, sobretudo, a leitura oral em grupo.

Em apoio ao produto proposto, tem-se o “Livro para o Professor – a sua benção” ou “Iwe fun olùkó - ibukun re” – na capa e folha de rosto tem-se esta expressão escrita em iroubá – que traz sinteticamente a intenção do autor em obter “a benção” do docente na adoção da obra, porque não consiste em um manual fechado com instruções de utilização, mas um diálogo com o docente,

---

<sup>12</sup> No capítulo “UM NEGÃO DESSE... VIADO!: RAÇA, GÊNERO, SEXUALIDADES E TENSÕES NA PEGAÇÃO DA ESTAÇÃO DA LAPA”, o mesmo discute as questões de racismo e homofobia de representantes parlamentares do movimento negro na câmara municipal de Salvador

em que se expõem as principais razões que inspiraram a elaboração do paradidático e a apresentação de sugestões pedagógicas e planos de aulas.

Este relatório divide-se em três seções que dialogam com a historicidade da prisão na Bahia, sociedade carcerária, a educação na prisão e étnico-racial no Brasil, para ao final trazer as os elementos e estruturas do produto paradidático elaborado.

Na primeira parte deste relatório “Prisão e Sociedade Carcerária”, o cárcere na Bahia com a Casa de Prisão com Trabalho – CPT - inaugurada em 1861 se insere no processo de modernização das formas de punição. Inicialmente, utilizaram-se outros modelos arquitetônicos para executar a privação de liberdade – presigangas e Aljubes – (TRINDADE 2012), mas é a CPT o aparelho prisional paradigma no século XIX sobre a história das prisões na Bahia. Na metade do século XX – na década 1950 - outro prédio prisional no modelo panóptico, também com aspirações moderna, foi construído no bairro soteropolitano da Mata Escura, o atual Corpo IV da Penitenciária Lemos de Brito (FRANÇA, 2018). Estes espaços além da sua historicidade possuem singularidades sócio-antropológicas trabalhadas por pesquisadores locais como Everaldo Carvalho (2013), Peixinho (2014), Lourenço e Odilza Nunes (2013), que formam a identidade cultural da sociedade carcerária baiana que emergem nos pátios das prisões, em suas normas, hierarquias sociais, expressões lingüísticas e divisão social do trabalho.

Em seguida, na segunda parte deste relatório, “Educação, Raça e Prisão”, ancorado na digressão histórica feita por Cláudia Trindade (2012) e Ione Celeste (2006) expõem-se as principais nuances sobre a educação na prisão, cotejada com as leituras atuais encetadas por Natasha Krahn (2014) em análise da Escola Prisional Paulo Freire, que funciona na Penitenciária Lemos de Brito, como também da instituição escolar Berlindo Mamede de Oliveria, na Colônia Penal de Simões Filho, alvo de observação de campo para este relatório. Dialoga-se também sobre a necessária implementação das questões históricas étnico-raciais, a partir da constatação do racismo institucional do estado imperial e republicano brasileiro e as lutas políticas das minorias políticas (FIGUEREIDO 2019) (SILVA 2019).

A terceira parte deste relatório se dedica ao produto didático, inicialmente, em traçar as principais nuances conceituais acerca do produto didático – livro didático e paradidático – as formas de concepção e atores que influem na elaboração deste, e principalmente, o controle político do estado sobre material didático. Derradeiramente, se faz uma apresentação da estrutura literária do paradidático e sintética da narrativa em sinopses, como também dos conteúdos históricos que inspiraram a construção da trama e disposição dos documentos e suportes didáticos.

Nestas percepções históricas, pedagógicas e sócio-culturais traçadas sobre a prisão se assenta toda reflexão proposta acerca do ensino da África, Diáspora e dos Povos Originários para os alunos privados de liberdade.

## 1. PRISÃO E SOCIEDADE CARCERÁRIA

### 1.1 HISTÓRIA DA PRISÃO NO BRASIL: CASA DE TRABALHO, ALJUBE E PRESIGANGAS.

O que caracteriza o direito penal é a violência da sanção aplicada ao sujeito desviante, diante da inobservância de uma norma de conduta proibida, numa relação jurídica bilateral intersubjetiva, ou ainda em um liame que o indivíduo trave com espaço<sup>13</sup> ou consigo mesmo (FÜHRER 2005). Dito de outra forma, ao se travar um relação com outro sujeito, existe condutas “tabus” que não podem ser concretizadas e tampouco transcendidas a terceiros e por conseqüência afetar bem-jurídico-penal alheio. Nisso reside a natureza da sanção penal, qual seja a conseqüência drástica da violação normativa, independente de sua manifesta ou latente evidência, ou institucionalização estatal.

O crime fortalece os laços de solidariedade e por isso tem função positiva na sociedade, o que enseja uma reação, impulsionada em forma de punição penal (DURKHEIM, 2007). O castigo penal, suas finalidades – retributiva, geral ou espacial<sup>14</sup> – assume feições de acordo com o arquétipo produtivo político de cada sociedade, e nesse sentido falar de prisão com tecnologia primordial de punição, requer uma breve relação com a emergência do capitalismo, principalmente no século XVIII, e todas as mutações sócio-

---

<sup>13</sup> Esta é a perspectiva biocêntrica do direito, em que se pode vislumbrar a relação jurídica no momento da interação entre o homem e a natureza e não somente entre os indivíduos. Assim, inobservar o espaço e as regras de sobrevivência equivalem ao mesmo que descumprir uma norma jurídica, em que a conseqüência da violação normativa gera, por analogia, os mesmos efeitos de uma sanção, contudo está aplica-se de per se, não necessitando de um órgão incumbido de tal mister. Cf. FÜHRER, Maximiliano Roberto Ernesto. História do Direito Penal. (crime natural e crime de plástico). São Paulo: Malheiros, 2005, p. 19.

<sup>14</sup> A finalidade preventiva geral consiste no desestímulo a prática de crime quando da previsão da pena na legislação, quando se aplica a lei através se busca retribuir o dano causado a vítima ou a sociedade.

políticas no bojo do Iluminismo, do liberalismo econômico e político (MELOSSI e PAVARINI, 2006) (DI GIORGI, 2006) (BARATTA, 2002) (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004). Decerto, não se trata de uma relação de causa e efeito, tal como surgimento do capitalismo e adoção da pena de prisão pelo Direito Penal Ilustrado, como sugere, inexoravelmente, a criminologia ortodoxa marxista, mas de uma influência do esquema produtivo na estruturação do Estado Moderno e suas formas de regulação jurídica da vida social<sup>15</sup>, porém a adoção da pena privativa de liberdade insere-se nesse contexto.

[...] “el capitalismo, de por sí, no puede servir de única vía de comprensión para los cambios que se han operado en las formas de castigo penal, sino que también debe tenerse en cuenta la participación social frente a la explosión de la criminalidad (PEIXINHO, 2019, p. 93-94).

Nesse sentido também:

[...] podemos começar a escrever uma história social que parta da suposição de que uma sociedade é um denso tecido de permissões, proibições, obrigações e regras, sustentadas e forjadas em milhares de pontos, ao invés de uma pirâmide de poder nitidamente organizada? (IGNATIEFF, 1978 apud TRINDADE, 2007, p. 12).

“Pero, [relativamente] el capitalismo extiende decisiva influencia en los modos de castigo penal asumidos por la sociedad burguesa” [grifo nosso] (PEIXINHO, 2019, p.94).

Na Bahia a reforma oitocentista seguiu uma tendência mundial de punição a partir da privação de liberdade com a oferta de trabalho, como meio de reforma do preso condenado. No solo europeu, no século XVI e XVII, as “*poor houses*”, “*work house*”, “*rasp-huis*”, traziam esta concepção de um local

---

<sup>15</sup> Michael Ignatieff (1978 apud TRINDADE 2007) discutiu a participação das classes sociais no processo de reforma prisional que ocorreu na Inglaterra, expurgando a exclusiva ideia da economia política da pena, que sustenta a concepção de que o sistema produtivo é o principal fator explicativo para as novas formas de punição através do sistema penal. Vale dizer, para tal autor, o capitalismo, de per se, não pode servir de única via de compreensão para as mudanças que se operaram nas formas de punição penal, mas, também, deve-se levar em conta a participação social em face da explosão da criminalidade.

para reclusão dos improdutivos das cidades do Velho Mundo e admoestação pedagógica a partir de uma lógica de subordinação e disciplina similar as relações de trabalho (DI GIORGGI, 2006) (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004). Em certo ponto cárcere e fábrica tem muitas semelhanças nas formas de organização, estrutura espacial das relações laborais em termos de subordinação, e obediência a um terceiro, dono do tempo e da vontade do operário, tal como se submete o encarcerado, em certa medida em cada prisão, à autoridade heterônoma que dita às regras, sejam as expressas, ou as criadas intracárcere<sup>16</sup>, mas não há uma submissão ou anulação do institucionalizado na prisão como sugere a leitura goffmiana<sup>17</sup>.

Esta tecnologia européia acerca da forma de punir, adotada mundialmente, quando da transformação em sistemas de punição mais complexos, trouxe os signos das instituições eclesiásticas católicas na sua concepção arquitetônica, tais como os modos de enclausuramento em celas, adoção ao silêncio absoluto, a remissão do pecado, o trabalho para ocupação do corpo físico, e reflexão a partir da leitura bíblica para “santificação” da alma. Os sistemas Pensilvânico<sup>18</sup> e Auburniano<sup>19</sup> tinham estas características, muito

---

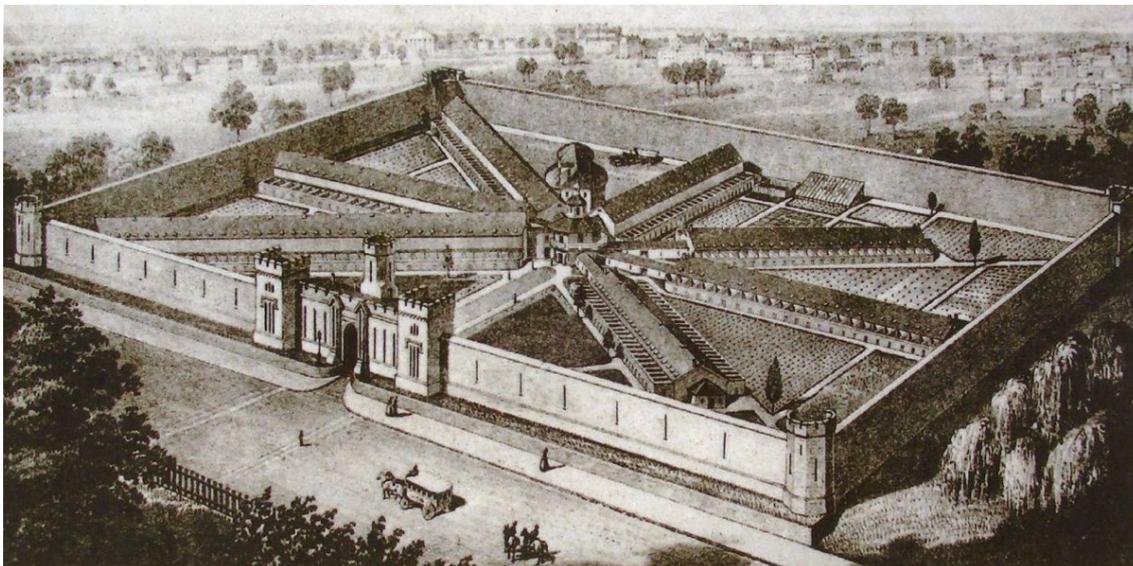
<sup>16</sup> No cárcere existe normas internas construídas entres os institucionalizados: “[...]Há normas que estabelecem privilégios e direitos aos presos mais velhos, estes têm funções no cárcere, tais como a descrita no depoimento de um preso que entregou “a faca ao interno mais velho da cela” (PAD 01/2013) para que este informasse a “frente da cadeia” que tal objeto foi achado entre os seus pertences, de forma que somente aquele interno, o mais velho, é quem poderia fazê-lo. Este tem ainda a função de avisar quando há um interno doente, impedindo que outros internos batam nas celas. Cf. PEIXINHO, Franklim da Silva. Drogas e sociedade carcerária no sistema prisional baiano: Um estudo das condições para implantação do programa de redução de danos a partir da análise da Colônia Penal de Simões Filho. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – Bahia, como requisito para o título de mestre. Orientador: Prof. Dr. Herbert Toledo Martin, 2014, p. 95-96.

<sup>17</sup> “As principais características das instituições totais são: em primeiro lugar, todos os aspectos da vida do condenado são realizados no mesmo local e sob uma autoridade única; em segundo lugar, todos os atos da atividade cotidiana são executados diante de um grupo de pessoas razoavelmente grande, sendo as pessoas tratadas de uma maneira padrão; ademais, todas as atividades são rigorosamente estabelecidas em horários e seqüenciadas, de forma a se encadearem de maneira aparentemente racional; por derradeiro, as atividades obrigatórias são projetadas para atender aos objetivos oficiais da instituição” (GOFFMAN, 2008, p.17-18).

<sup>18</sup> Sistema de origem belga do final do século XVIII, que “utiliza-se o isolamento celular absoluto, com passeio isolado do sentenciado em um pátio circular, sem trabalho ou visitas, incentivando-se a leitura da bíblia” (JESUS, 2004, p.249).

embora o Direito Penal Ilustrado, teoricamente, não conciliasse com esta mescla entre punição/expiação, crime/pecado.

Figura 1: Eastern State Penitentiary: Prisão estadunidense de 1829.



Fonte: <https://maisumaopinioao.com.br/2015/09/22/sistema-prisonal-precisamos-conhecer-os-trabalhadores-invisiveis/>.

Nas terras dos povos originários, o transplante da privação da liberdade levou em consideração esta concepção de reforma do delinqüente, nas primeiras prisões do Brasil. Antes disso, procedeu-se à adaptação de embarcações – Presigangas<sup>20</sup> - e locais outros para o encarceramento no século XIX, até culminar com as primeiras construções das modernas prisões

---

<sup>19</sup> O modelo auburniano permite o trabalho em grupo e “a partir de então se estendeu a política de permitir o trabalho em comum dos reclusos, sob absoluto silêncio e confinamento solitário durante a noite” (BITENCOURT, 2000; p. 95).

<sup>20</sup> “Segundo João Reis, ‘o navio-prisão derivava seu nome das infames press gangs, grupos a soldo do Estado que na Inglaterra e suas colônias recrutavam marinheiros à força entre a população pobre!’. Consta que a presiganga da Bahia teria sido a antiga fragata Piranga, “de inestimáveis serviços prestados à causa da nossa independência, integrando a esquadra de Cochrane [...]”. Essa embarcação teria sido transformada em prisão em 1824. Além da Bahia, outras províncias adotaram esse tipo de prisão. Segundo Cipriano Barata, no ano 1829, a terrível embarcação já era utilizada em Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul, além do Rio de Janeiro” (TRINDADE, 2007).

no Brasil, como a Casa de Prisão com Trabalho inaugurada de 1861 na Bahia (TRINDADE, 2012).

Nesse quadro tem-se um produto europeu importado para modernizar a punição penal no Brasil, e que segue a mesma lógica dos signos que o conceberam originariamente: a expiação, disciplina e enclausuramento com fito na remição por meio da fé cristã..

Na Bahia a primeira prisão estava localizada na Câmara Municipal de Salvador, a cadeia da Relação, no século XVII. As reformas prisionais no Brasil no século XIX encontraram uma realidade fortemente influenciada pela cultura colonial portuguesa, um projeto de modernização das tecnologias de punição importado da Europa que buscava supostamente racionalizar e humanizar a execução penal. Não havia de início uma intenção de se segregar os que estavam encerrados nas prisões, estas localizavam-se nos centros urbanos e era comum e até intermitente a comunicação entre os reclusos e a população em liberdade na época colonial brasileira. Araújo (2004, p. 46 apud TRINDADE 2007, p. 23) afirma que a Cadeia Pública do Rio de Janeiro “tinha suas grades voltadas para a rua, o que mostrava aos passantes a terrível situação em que se encontravam os prisioneiros”. Em São Paulo, os “visitantes dos prisioneiros que viviam, como de praxe, dependurados às grades das suas enxovias a conversar com parentes e amigos [...]” (TAUNAY apud TRINDADE 2007, p. 23).

“Na Bahia esse contato foi registrado na cadeia da Relação quando o boticário João Ladislau de Figueiredo Mello “conversava da rua com o amigo encarcerado, [Cipriano Barata] separados pelas grades e sob a vista do carcereiro que olhava da janela” (TRINDADE, 2007).

No Brasil, a Lei Imperial de 1828<sup>21</sup> estabeleceu a competência para as Câmaras Municipais tratarem dos assuntos ligados a manutenção e construção das prisões, disso resultaram a constituição de uma comissão de visitas na

---

<sup>21</sup> Brasil, Lei de 1º de outubro de 1828, Dá nova forma às Câmaras Municipais, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz, esta lei também estabeleceu que todos os assuntos relacionados à manutenção e construção das prisões, assim como aqueles relacionados aos presos, fossem de responsabilidade das Câmaras Municipais e que todos os municípios do Império deveriam constituir as comissões de visitas.

cidade de Salvador em 1829, para avaliar as condições dos cárceres. Nesse contexto que são deflagradas as denúncias feitas por Cipriano Barata acerca das péssimas condições de salubridade do cárcere, quando esteve preso, relatadas em 1823 no jornal *Sentinela da Liberdade*.

Ainda no âmbito legal, a Lei de 1821 estabelecia os direitos individuais contra a arbitrariedade dos juízes criminais no Brasil, e serviu de parâmetro para a elaboração da Constituição do Império de 1824, e do Código Criminal de 1830 (TRINDADE, 2007, p. 41). Aquela Carta Magna proibiu as penas corporais, “os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”, mas tais prescrições eram permitidas contra os escravos, pelo Código Criminal de 1830, conforme o artigo 60<sup>22</sup>. Percebe-se uma alta seletividade na punição penal, sobretudo, quando o sujeito encerrado na prisão era o indivíduo escravizado.

Tem-se, no início do século XIX, um conjunto de mudanças legais e administrativas, tal como é o Ato Adicional de 1834<sup>23</sup>, que transferiu para o Governo da Província a competência para administrar as prisões, retirando da alçada da Câmara Municipal tal responsabilidade. Para Trindade (2007, p. 42) “a nova legislação do Império e os modelos civilizatórios estrangeiros impunham as elites brasileiras uma reinterpretação do tratamento dispensado ao criminoso”.

A partir destas alterações e com os trabalhos realizados por algumas comissões, tem início no Brasil a marcha para pôr em prática a construção dos novos prédios prisionais. Em 1833, o Ministro da Justiça Honório Hermeto Carneiro Leão, por meio de um relatório expõe os dados e relatos sobre as construções das Casas de Correção no Brasil:

---

<sup>22</sup> “Se o réo fôr escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será condemnado na de açoites, e depois de os soffrer, será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazel-o com um ferro, pelo tempo, e maneira que o Juiz designar. O numero de açoites será fixado na sentença; e o escravo não poderá levar por dia mais de cinquenta”.

<sup>23</sup> Art. 10. Compete ás mesmas Assembléas legislar: § 9º Sobre construcção de casas de prisão, trabalho e correcção, e regimen dellas.

Não existem ainda no Império Casas destinadas para prisão com trabalho; verdade he que na Lei do orçamento do corrente ano financeiro forão decretadas quantias para esse fim; não estou porem informado da aplicação, que nas Províncias se tem dado a essas quantias (apud TRINDADE, 2007, p. 43)<sup>24</sup>.

A construção de casas de correção não foi uniforme nas províncias brasileiras, em muitas delas houve aproveitamento de estruturas arquitetônicas e adaptações. Em São Paulo a Casa de Correção, cuja construção iniciou-se em 1838, foi inaugurada em 1852, na Bahia a Casa de Prisão com Trabalho – CPCT - iniciou suas atividades em 1861, depois de quase 30 anos de construção. Antes disso, a prisão do Barbalho e do Aljube, na ladeira da Praça e a Casa de Correção no Santo Antônio Além do Carmo foram, no século XIX, as prisões que antecederam a moderna construção da CPCT em solo baiano.

No dia 30 de outubro de 1861, o chefe de polícia da província expediu as últimas portarias, instruindo os carcereiros das Cadeias do Barbalho e da Correção sobre o procedimento de transferência dos primeiros condenados a ocuparem a Casa de Prisão com Trabalho. No dia seguinte, a operação teve início e, a Bahia, finalmente, inaugurava a sua penitenciária, depois de um conturbado trabalho de construção, que durou cerca de três décadas. Mesmo não estando terminada, a Casa de Prisão com Trabalho foi, durante algum tempo, a menina dos olhos dos governantes da Bahia, que a adotaram como um símbolo da modernidade prisional. Contudo, adaptá-la aos princípios de igualdade e humanidade que embalsamaram a criação do sistema penitenciário na Europa e Estados Unidos, no início do século XIX, não era uma tarefa fácil para uma sociedade movida pela escravidão. De qualquer forma, a implantação das primeiras penitenciárias no Brasil, no século XIX, denominadas Casas de Correção e, especificamente na Bahia, de Casa de Prisão com Trabalho, representou uma ruptura com o antigo regime prisional que vigorava desde o início da colonização portuguesa (TRINDADE, 2007, p. 10).

---

<sup>24</sup> Citação feita por Cláudia Trindade (2007) do Relatório da Repartição dos negócios da justiça “[...] apresentado a Assembléia Legislativa na seção ordinária de 1833 pelo respectivo ministro e secretário de Estado Honório Hermeto Carneiro Leão, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1833; Honório Hermeto Carneiro Leão, Visconde e Marquês do Paraná, bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, exerceu várias funções políticas entre elas o cargo de Presidente do Conselho de Ministros do “Ministério da Conciliação”. Nasceu em 1801 e faleceu em 1856. Sobre esse político ver Hélio Vianna, “Honório Hermeto Carneiro Leão, Visconde e Marquês do Paraná, da Maioridade à Conciliação ( 1840-1853)”, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nº 236, ( julho/setembro de 1957), p.386”.

As adaptações dos prédios às mudanças prisionais que se operavam, lançou mão dos Aljubes, prisões utilizadas pela Igreja para encerrar religiosos, muitas delas se encontravam deterioradas, com superpopulação e insalubridades nas instalações, como ocorreu no Aljube do Rio de Janeiro<sup>25</sup>, e de Salvador, realidade constatada quando da inspeção feita em 1843, pelo Dr. João Barbosa (BARBOSA, 2007).

Esta prisão, encrustada ao morro da Conceição é subterrânea de um lado, e de outro faz frente à rua do mesmo nome; é, por isto defeituosíssima, por que a comunicação imediata com a rua a torna pouco segura, e não permite que se estabeleça, no seu interior, a disciplina conveniente para reforma dos presos; pela sua situação, já se vê que ela deve ser úmida, insalubre, inabitável, sobretudo do lado da montanha. (...) Foi com grande dificuldade que a Comissão pode vencer a repugnância que deve sentir todo o coração humano, ao penetrar nesta sentina de todos os vícios, neste antro infernal, onde tudo se acha confundido, o maior facínora com uma simples acusada, o assassino o mais inumano com um miserável, vítima da calúnia ou da mais deplorável administração da justiça. O aspecto dos presos nos faz tremer de horror: mal cobertos de trapos imundos, eles nos cercam por todos os lados, e clamam contra quem os enviou para semelhante suplicio sem os ter convencido de crime ou delito algum (BARBOSA, 2007, p. 57)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Sobre os Aljubes no Rio de Janeiro: "De 1747 até a chegada da Corte portuguesa em 1808, o principal cárcere para criminosos comuns, a chamada Cadeia da Relação, postava-se no palácio de Justiça (no local hoje ocupado pelo palácio Tiradentes), próximo à residência do vice-rei, que depois se tornou o Paço Real. Para transformar o prédio do palácio de Justiça em alojamento temporário para os membros da comitiva real, o governo precisou de outro local para trancafiar os criminosos. As autoridades civis requisitaram, então, o uso de um cárcere eclesiástico, construído pela Igreja, em 1732, no pé do morro da Conceição, abaixo do palácio Episcopal, próximo à junção das ruas da Prainha (hoje Acre) e da Vala (hoje Uruguaiana). O Aljube, em 1808, superava em muito as necessidades da Igreja, de modo que o bispo concordou com a requisição, desde que se reservasse uma cela para a detenção disciplinar de padres, caso dela houvesse necessidade. Uma vez cedido ao Estado, entre 1808 e 1856, o Aljube tornou-se o destino da maioria dos presos, escravos ou livres, que aguardavam julgamento ou eram condenados por pequenos delitos ou crimes comuns, jogando-se o garoto acusado de surrupiar uma fruta no mercado na mesma enxovia onde se encontrava o bandido mais violento e empedernido. Cf HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o Aljube do rio de janeiro no século XIX. In: Maia, Clarissa Nunes Maia, et al. **História das Prisões no Brasil**. São Paulo; Saraiva, 2009, p. 134.

<sup>26</sup> Relatório da Comissão encarregada de visitar os estabelecimentos de caridade, as prisões públicas, militares e eclesiásticas apresentando a Ilustríssima Câmara Municipal da Corte em 1830, citado por Barbosa (2007).

As embarcações sem utilização também eram prisões no Brasil colonial: as presigangas<sup>27</sup>. “A presiganga era um navio de guerra português que serviu de prisão no Brasil entre 1808 e 1831” (FONSECA, 2009, p. 41). A Nau Príncipe Real, que trouxe Dom João para o Brasil, foi a primeira embarcação, a ser utilizada para tal fim no ano de 1808, perdurando tal modalidade de encarceramento até ano de 1837. Em regra, a administração da prisão cabia a Marinha, em todos os aspectos de custódia e vigilância dos encarcerados. Além do Rio de Janeiro, há registro do uso destas embarcações como prisão na Província do Pará, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul, de forma permanente ou circunstancial (BARBOSA, 2007).

De 1808 até o Segundo Reinado, vários navios serviram de prisão no Brasil. As informações que se tem dessas embarcações são as piores possíveis: excesso de contingente, falta de infra-estrutura, saneamento precário, abusos de poder, etc. Estes locais causavam horror aos que estavam lá e aos que sabiam de sua existência. Todo tipo de criminoso era pra lá enviado: prisioneiros de guerra (como prisioneiros orientais e argentinos capturados na Campanha da Cisplatina), presos por faltas disciplinares ou desertores (oficiais da Marinha), presos políticos, presos sem culpa formada (se tratava de presos que não possuíam “guia”, onde constasse a falta ou crime cometido), mulheres galés (mulheres condenadas a prisão de galé que cumpriam pena na presiganga), além de hóspedes (mulheres de presidiários que eram recolhidas como hóspedes nesses cárceres), colonos estrangeiros (imigrantes que se hospedavam nas presigangas aguardando condução para seus destinos) e órfãos (crianças deixadas aos cuidados do Estado) (BARBOSA, 2007, p. 54-55).

---

<sup>27</sup> “A presiganga tinha um precedente luso, uma experiência de prisão que se trasladou da terra ao mar, em virtude das necessidades da própria Marinha portuguesa. O presídio da Trafaria, localizado em Lisboa, esteve situado em terra firme desde pelo menos a década de 1780, funcionando como um lazareto da Marinha, ou seja, um local em que os militares permaneciam em quarentena, para serem tratados, a fim de manter as guarnições dos navios em bom estado sanitário. Na década de 1790, passou também a receber degredados para seus destinos de pena, a serem conduzidos pela via marítima a bordo de embarcações de guerra e mercantes. Em novembro de 1803, o presídio foi transferido para um navio de guerra, a nau Belém, deixando novamente as instalações em terra para a recepção de doentes das embarcações de guerra”. Cf. FONSECA, Paloma Siqueira. A presiganga real (1808–1831): trabalho forçado e punição corporal na marinha. In: Maia, Clarissa Nunes Maia, et al. **História das Prisões no Brasil**. São Paulo; Saraiva, 2009, p. 41.

Integra este quadro de cárceres, os fortes que serviram como prisão, ainda que para abrigo temporário de presos políticos, estrangeiros e prisioneiros de guerra. Na Bahia, pode-se citar o Forte de Santo Antônio, Barbalho ou “Forte de N. Sr. do Monte Carmelo”. Nesse espaço também se aplicava as penas para as transgressões militares. Percebe-se o quão variado foram os edifícios utilizados e adaptados no bojo das reformas prisionais que eram debatidas neste período da história brasileira. A prisão com galés, administrada pela Marinha, abrigava os presos condenados a trabalhos forçados em obras públicas, acorrentados pelos pés. Estas atividades laborais eram distintas das finalidades da CPCT, a qual buscava a reabilitação do condenado. Há ainda na Bahia do século XIX, as cadeias do interior da província, responsável pela recorrente remoção de presos para a capital, mesmo nos casos desobrigados pelo Código Criminal da época, ou seja, os condenados a até seis meses de prisão simples deveriam cumprir sua pena em qualquer cadeia próxima à sua residência, embora com o projeto moderno, que culminou com a construção da CPCT, pode-se dizer que a “[...] Cadeia da Correção, em Salvador, e as dezenas de cadeias espalhadas pela [interior da] província ainda respiravam ares coloniais” [grifo nosso] (TRINDADE, 2012, p. 76).

Contudo, com o início das atividades da CPCT, as outras prisões de Salvador foram desativadas, principalmente os Aljubes e as presigangas. Embora concebida para isolamento celular, “A acomodação de dois presos por cela revela que o isolamento do preso não foi prioridade para a Bahia” (TRINDADE, 2012, p. 46). Tem-se que o quadro de encarcerado na prisão da Bahia do século XIX era constituído por um número de significativos de negros<sup>28</sup>, de acordo com o quadro de qualificação da época. Ao lado da CPCT, no complexo de penitenciário baiano, a Casa de Correção destinava-se a abrigar uma “[...] população carcerária flutuante e diversificada: homens e mulheres de condição escrava, liberta e livre, crioulos, africanos e europeus”,

---

<sup>28</sup> A esse respeito Thomas Holloway fala sobre o Calabouço, uma das espécies de prisão no Brasil Colônia “[...] para escravos detidos por punição disciplinar e/ou fugitivos – localizava-se, desde o tempo da colônia, numa instalação militar ao pé do morro do Castelo em frente à baía de Guanabara, ladeado pelo arsenal do Exército e pelo hospital da Santa Casa de Misericórdia”. . Cf HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o Aljube do rio de janeiro no século XIX. In: Maia, Clarissa Nunes Maia, et al. **História das Prisões no Brasil**. São Paulo; Saraiva, 2009, p. 135.

como também escravos fugidos e pessoas envolvidas em pequenas infrações (TRINDADE, 2012, p. 72)<sup>29</sup>.

A CPCT e a Cadeia de Correção, instituições distintas, tanto no perfil de presos quanto nos meios e objetivos punitivos, mais se completavam do que se contrapunham na tentativa de atender às necessidades de uma sociedade escravista rumo ao trabalho livre, como era aquela. Esperava-se da CPCT a garantia do avanço civilizatório da província com seu projeto de reabilitação do criminoso através dos modelos penitenciários. À Casa de Correção cabia o papel de continuar a reproduzir práticas de punição e aprisionamento que não cabiam no projeto de reforma prisional (TRINDADE, 2012, p. 72).

O ideal de modernização e civilização na execução penal que inspirou a reforma prisional oitocentista no Brasil, e em particular na Bahia a construção do CPCT, vai permeia as percepções sobre o trato do encarceramento no que diz respeito ao aparelho arquitetônico concebido sob os auspícios de um conjunto de aspirações progressistas acerca do encarceramento para cumprimento da sanção penal.

O sistema prisional baiano adentra no século XX tendo a CPCT o principal prédio prisional para executar as penas dos sentenciados do estado. O prédio histórico abriga hoje o Hospital de Custódia e Tratamento, que custodia aqueles que cometerem um crime, mas não podem ser condenados por poderem ser responsabilizados pelos seus atos em virtude de doenças mentais. Assim, já no século XX, “Foi sob o signo da modernização que foi construída a Penitenciária Lemos Brito (PLB) [...]” (FRANÇA, 2018, p. 125). Estima-se que a inauguração deste arquétipo moderno deu-se no fim da década de 1950, mas não há uma data ou marco objetivo que informe a data de inauguração da PLB.

Segundo França (2018, p. 125): “Apesar de ter sua inauguração datada de 1951 ou 1955, é provável que a PLB só tenha sido inaugurada em 1957”. A partir de notícias do jornal *A Tarde* de 1951, aumenta o clima de denúncias

---

<sup>29</sup> Segundo dados pesquisados por Trindade na prisão da Bahia do século XIX: “O quesito ‘qualidade’ da relação de presos contempla a cor da pele ou origem do preso. Dos 111 presos, 76 foram ‘qualificados’. Os pardos, em número de 38, seguidos dos crioulos, em número de 19, foram as qualificações mais comuns dadas aos presos. Em seguida aparecem 10 brancos, 2 cabras, 2 pardos escuros, 3 índios, 1 preto e 1 negro”.

sobre as condições insalubres da penitenciária do Engenho da Conceição, a CPCT, o que impunha a construção de uma nova penitenciária, estruturada no modelo panóptico<sup>30</sup>, ou seja, um prédio circular permeados por locais de alojamentos dos internos.

De acordo com o periódico, a então penitenciária encontrava-se em situação “lamentável de afronta a toda cultura jurídica da Bahia”, carecendo de uma intervenção “imediata pela falta de condições de higiene e dever mesmo de humanidade”. A denúncia do A Tarde das condições da penitenciária, e da ofensa que tal situação constituía, guardava semelhanças com aquelas constantes nos relatórios sobre as condições das cadeias de Salvador no século XIX, analisados por Trindade, que não raramente reportavam a insalubridade dos estabelecimentos prisionais da cidade

[...]

Entre 1951 e 1956 encontramos uma série de matérias que reiteram o caráter arcaico do sistema prisional baiano e cobram repetidamente pela inauguração da nova penitenciária. (FRANÇA, 2018, p. 125-126).

Figura 2: Foto da Penitenciária Lemos de Brito ante da inauguração.

---

<sup>30</sup> “O edifício é circular. Sobre a circunferência, em cada andar, as celas. No centro, a torre. Entre o centro e a circunferência, uma zona intermediária. Cada cela volta para o exterior uma janela feita de modo a deixar penetrar o ar e a luz, ao mesmo tempo que impedindo ver o exterior – e para o interior, uma porta, inteiramente gradeada, de tal modo que o ar e a luz cheguem até o centro. Desde as lojas da torre central se pode então ver as celas. Em contraposição, anteparos proíbem ver as lojas desde as celas. O cinturão de um muro cerca o edifício. Entre os dois, um caminho de guarda. Para entrar e sair do edifício, para atravessar o muro do cerco, só uma via é disponível. O edifício é fechado”. Cf. BENTHAM, Jeremy... [et al.]. **O Panóptico**. Org. Tomaz Tadeu. Trad. Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008, p. 89.



Fonte: Tese de Doutorado de Rogério França, “Entre viciados e criminosos: discurso antidrogas, controle social e biopolítica em Salvador (1970-1990)”, p. 128.

A campanha que se fazia acerca das péssimas condições de custódia na Bahia, por parte do jornal *A Tarde* se assemelham as denúncias feitas no século XIX sobre os prédios prisionais. Assim constantes fugas, convivência entre presos de diferentes crimes, sem possuir uma separação entre os mesmos conforme a pena e o tipo de delitos, eram temas para as matérias jornalísticas, que pressionavam para a finalização das obras da nova penitenciária, na medida em que o antigo prédio do Engenho da Conceição servia como uma espécie de local para formação de delinquentes, ao invés de recuperá-los, conforme se veicula nos periódicos jornalísticos.

“Entre 1951 e 1956 encontramos uma série de matérias que reiteram o caráter arcaico do sistema prisional baiano e cobram repetidamente pela inauguração da nova penitenciária” (FRANÇA, 2018, p. 126).

Assim, sugere-se no trabalho de França (2018) que no final da década de 1950 a PLB fora inaugurada informalmente para receber de forma paulatina os primeiros internos, mesmo com os protestos do jornal *A Tarde* acerca da demora para colocar em pleno funcionamento o novo equipamento do sistema prisional baiano, ao passo que era mantida uma penitenciária em grau

degradante e desumano para execução da pena, com injustificáveis custos de manutenção de dois presídios, quando se tinha um modelo moderno e adequado a visão ressocializadora que se pugnava.

A PLB era, segundo o A Tarde, “a menina dos olhos do chefe de polícia”,<sup>311</sup> orgulho instilado por uma obra que emergia revestida, principalmente, pelo qualificativo de moderna. A outrora também moderna Casa de Prisão com Trabalho (Engenho da Conceição,) estudada por Cláudia Trindade e tida como “orgulho do projeto civilizador baiano”, então era definida como “asquerosa e antiquada”, lembrança de um tempo “quando o diabo era gente e andava sobre a terra”.<sup>312</sup> Assim, quando o A Tarde visitou as obras da penitenciária em 1955, o que mais chamou a atenção na “moderna construção” foi a arquitetura panóptico do módulo IV, que segundo o jornal, se assemelhava a um “Maracanã em miniatura” (FRANÇA, 2018, p. 127).

O prédio panóptico da PLB compreendia uma local de arquitetura circular, mas com uma diferença a concepção original de Jeremy Bentham, em que as celas deveriam estar separadas para impedir a comunicação entre os internos, contudo, na construção baiana cada local de encerramento comportava dois presos juntos. Atualmente, o complexo penitenciário da Mata Escura conta com outros edifícios para custódia de presos condenados a pena privativa de liberdade, os módulos I – construído em 1994 -, II, III e V, inaugurados entre 1998 a 2004. No ano de 2008, devido a diversos fatores, manutenção do prédio, superlotação, condições de insalubridade, coincidindo com a transferência do interno Genilson Lino, alcunhado por “Perna”, para o presídio federal de Catanduvas, seguiram-se a desativação do Módulo IV, o então prédio panóptico construído e inaugurado no final da década de 1950.

## 1.2 A SOCIEDADE CARCERÁRIA BAIANA.

O sistema prisional do estado da Bahia possui suas peculiaridades que estão em constantes transformações, de acordo com seus ínsitos processos culturais. As estruturas sociais se alteram com extrema rapidez e qualquer proposta reducionista e com aspiração totalizante é descompromissada com o fazer científico. Goffman (2008) teoriza sobre processo de institucionalização, qual seja a submissão do indivíduo as pautas normativas através de um rito de passagem, que marcar a sua entrada na instituição.

Por sua vez, tanto o ideário de reabilitação do delinqüente, quanto a suposta admoestação pedagógica por meio da expiação penal, não se evidencia empiricamente, seja por que a prometida ressocialização através da execução da pena se contrapõe a desumanização do cárcere, ou por que os contatos políticos no espaço da prisão, ainda que nos mais severos modelos não impede, aliás fomenta, a busca de novos meios de construção normativa e resistência aos graus de limitações de subjetividades que a prisão propõe. Historicamente, resistência e estratégias de enfrentamento se dá diferentes modos como no Brasil do século XIX, como afirma Trindade (2012, p. 158) que os “[...] galés conheciam muito bem o seu regulamento, como costumavam

escrever em seus protestos. Chama atenção o número de protestos escritos por galés ou a pedido deles”<sup>31</sup>.

Em sentido similar Aguirre (2005, p. 143-144):

In fact, there is an extensive literature that shows that even under very severe prison regimes inmates have always been able to challenge, with varying degrees of success, the imposition of a rigid prison order; they do so either by manipulating the inevitable weaknesses in the administration of prisons or by creating their own, proactive forms of resistance and accommodation. In doing so they avoided some of the most inhumane aspects of prison life and decisively- helped shape the world of the prison.

Besides the rare occasions on which prisoners openly challenged the prison order, in the form of escapes and riots, for instance, most of their efforts reflect a strategy of accommodation rather than an open confrontation, a strategy whereby they took as much advantage as possible of the prison administration's flaws

Assim, os estudos sobre o sistema prisional, no campo da Educação, História, Políticas Públicas e Sociologia, encetados por Everaldo Carvalho (2013), Claudia Trindade (2012), Rogério França (2018), Franklim Peixinho (2014), Luiz Lourenço e Odilza Nunes (2013), entre outros pesquisadores, vão ter no espaço e no tempo diferenças, tênues ou substanciais, na verificação da constituição antropológica e política das formas sociais encontradas, expostas nas respectivas investigações, o que, por outro lado, não evidenciam inconsistências e sim a afirmada alteração volátil do arquétipo cultural da sociedade carcerária, embora seja possível identificar pontos de contatos nas análises históricas e etnográficas de cada estudo.

---

<sup>31</sup> “A pena de galés era exclusiva para homens, entre 21 e sessenta anos, podendo ser temporária ou perpétua. Ao atingir a idade máxima, o sentenciado tinha a pena substituída pela de prisão com trabalho equivalente ao tempo que lhe faltava. Esses sexagenários tinham que ser transferidos para a CPCT. Em outras palavras, a lei proibia o trabalho forçado para maiores de sessenta anos, independente da condição jurídica. O que não significa que essa determinação fosse seguida à risca, pois, muitas vezes, interessava ao sentenciado o esquecimento da Justiça por não se adaptar à vida na penitenciária. Todos os galés deveriam cumprir suas penas no Arsenal da Marinha, deonde eram distribuídos para trabalhar nos quartéis ou em outras obras ou serviços públicos da cidade. Com calcetas nos pés, acorrentados ou não, brancos, negros, livres, libertos e escravos trabalhavam lado a lado pela cidade e em estabelecimentos públicos. Os galés eram acorrentados em dupla e quando, por algum motivo, trabalhavam sozinhos eles utilizavam o termo ‘meia corrente’” (TRINDADE, 2012, p. 160).

Em dados objetivos com base no Infopen (sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro) de junho de 2016, a Bahia possuía 15.294 pessoas custodiadas - entre delegacia, 2746 presos, e o sistema prisional, 12548 internos - para 6.831 vagas, uma taxa de 223,9% de ocupação; 8.901 presos, ou seja, 58,2% aguardavam sentença. Desse total, 604 mulheres e 14.690 homens nas prisões baianas<sup>32</sup>. Em regime fechado<sup>33</sup>, 24% dos indivíduos condenados, 15% em regime semiaberto<sup>34</sup> e 3% em regime aberto<sup>35</sup>. Na Bahia 38% da população carcerária possui 18 a 24 anos, 23% 25 a 29 anos, 17% 30 a 34 anos, 35 a 45 anos 16%, 46 a 60 anos 5%, 61 a 70 anos 1%. Declaram-se da cor branca 11%, 89% negra. Em termos de escolaridade, 10% são analfabetos, 15% alfabetizados, 52% possuem fundamental incompleto, 7% fundamental completo, 9% dos presos tem o ensino médio incompleto, 6% completou o ensino médio e nenhum possui ensino superior. 53% são solteiros, 31% vivem em união estável, 11% são casados, 2% separados judicialmente, 3% divorciados, 1% viúvo. Na Bahia, 18% da população carcerária esta em atividade escolar e 1% em atividades educacionais complementares. Em relação a escola prisional, 490 presos estão nos curso de alfabetização, 1226 no ensino fundamental, 535 estudando no ensino médio, 6 fazendo o ensino superior, 19 presos em cursos técnicos e 20 curso de formação inicial e continuada. Por derradeiro, 1490 presos em atividades laborais (INFOPEN, 2016)<sup>36</sup>.

No site da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização Sustentável do Estado da Bahia, na guia dados estatísticos, encontramos os seguintes números:

---

<sup>32</sup> Neste quantitativo, consideram-se os presos que estão custodiados em delegacias.

<sup>33</sup> A execução da pena em regime fechado se dá em penitenciária, conforme preconiza art. 87 da Lei de Execuções Penais (LEP).

<sup>34</sup> O regime semiaberto os presos condenados têm o direito a sair para trabalhar de dia e se recolher a noite

<sup>35</sup> O regime aberto é aquele onde a execução da pena será cumprida em casa de albergado ou estabelecimento adequado.

<sup>36</sup> Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016. Até a dissertação final deste relatório não há dados números recentes da população carcerária baiana para acesso, relacionados à idade, escolaridade, gênero.

Figura 3: População carcerária baiana: 07/04/2019.

CAPITAL / INTERIOR		MASCULINO					FEMININO					TOTAL	CAPACIDADE	EXCEDENTE
		PROVISÓRIOS	RF	RSA	RA	MS	PROVISÓRIAS	RF	RSA	RA	MS			
1	CASA DO ALBERGADO E EGRESSOS	0	0	109	0	0	0	0	0	0	0	109	110	-1
2	COLÔNIA AGRÍCOLA LAFAYETE COUTINHO	0	0	225	0	0	0	0	0	0	0	225	284	-59
3	CENTRO DE OBSERVAÇÃO PENAL	81	8	3	0	0	0	0	0	0	0	92	96	-4
4	HOSPITAL DE CUSTODIA E TRATAMENTO	85	0	0	0	72	7	0	0	0	6	170	150	20
5	CONJUNTO PENAL FEMININO	0	0	0	0	0	59	38	9	0	0	106	132	-26
6	PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO	0	1544	0	0	0	0	0	0	0	0	1544	771	773
7	PRESÍDIO SALVADOR PRINCIPAL	667	0	0	0	0	0	0	0	0	0	667	548	119
7.1	PRESÍDIO SALVADOR ANEXO	285	0	0	0	0	0	0	0	0	0	285	236	49
8	UNIDADE ESPECIAL DISCIPLINAR	0	119	0	0	0	0	0	0	0	0	119	432	-313
9	CADEIA PÚBLICA DE SALVADOR	1110	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1110	832	278
9.1	ANEXO PROVISÓRIO	154	0	0	0	0	0	0	0	0	0	154	260	-106
10	CONJUNTO PENAL MASCULINO DE SALVADOR	670	0	0	0	0	0	0	0	0	0	670	683	-13
11	CONJUNTO PENAL DE FEIRA DE SANTANA	926	595	196	0	0	27	19	8	0	0	1771	1356	415
12	CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ	280	185	127	0	0	16	13	15	0	0	636	416	220
13	CONJUNTO PENAL ADV NILTON GONÇALVES	0	0	300	0	0	32	1	11	0	0	344	187	157
14	PRESÍDIO REGIONAL ADV ARISTON CARDOSO	127	0	0	0	0	0	0	0	0	0	127	180	-53
15	PRESÍDIO REGIONAL ADV RUY PENALVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	112	-112
16	CONJUNTO PENAL DE PAULO AFONSO	361	200	117	0	0	21	7	4	0	0	710	410	300
17	CONJUNTO PENAL DE TEIXEIRA DE FREITAS	430	183	96	0	0	32	11	8	0	0	760	316	444
18	CONJUNTO PENAL DE VALENÇA	233	45	90	0	0	0	0	0	0	0	368	268	100
19	CONJUNTO PENAL DE JUAZEIRO	399	509	261	0	0	14	15	5	0	0	1203	756	447
20	CONJUNTO PENAL DE SERRINHA	65	100	0	0	0	0	0	0	0	0	165	476	-311
21	CONJUNTO PENAL DE LAURO DE FREITAS	0	0	474	0	0	0	0	0	0	0	474	430	44
22	CONJUNTO PENAL DE ITABUNA	525	442	242	0	0	44	24	0	0	0	1277	670	607
23	COLÔNIA PENAL DE SIMÕES FILHO	0	0	237	0	0	0	0	0	0	0	237	244	-7
24	CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS	360	184	111	0	0	0	0	0	0	0	655	457	198
25	CONJUNTO PENAL VITÓRIA DA CONQUISTA	475	460	0	0	0	0	0	0	0	0	935	750	185
26	CONJUNTO PENAL DE BARREIRAS	356	285	62	0	0	0	0	0	0	0	703	533	170
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>7589</b>	<b>4859</b>	<b>2650</b>	<b>0</b>	<b>72</b>	<b>252</b>	<b>128</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>15616</b>	<b>12095</b>	<b>3521</b>
<b>LEGENDA</b>														
RF	REGIME FECHADO													
RSA	REGIME SEMI-ABERTO													
RA	REGIME ABERTO													
MS	MEDIDA DE SEGURANÇA													

Fonte: SEAP<sup>37</sup><sup>37</sup> Disponível em: < <http://www.seap.ba.gov.br/pt-br/dados/18>>.

A SEAP atualmente conta com 28 unidades prisionais, 10 delas são privatizadas, ou seja, geridas por empresários, e as demais administradas pela administração pública.

Everaldo Carvalho (2013) em análise da estrutura social dos presos na Penitenciária Lemos de Brito traça hierarquias sociais de acordo como o modelo construído naquele espaço, em que classes sociais se estruturam a partir de critérios de classificação baseados em funções e poderes exercidos no cárcere. Assim de acordo com aquele locus têm-se os seguintes papéis sociais:

**O Xerife** representa a posição absoluta de comando. Aquele que tem a voz determinante nas ações e decisões referente ao pátio e aos internos que nele reside. Geralmente os que ocupam esta posição são os que praticam assalto à mão armada (art 157), tráfico de entorpecentes (Art 33) e sequestro (Art. 148).

**A Frente** é a representação do grupo de comando formado pelo(s) xerife(s), seus assessores e guardas costas (soldado). Das fileiras desse grupo são escolhidos o Monitor, o Contador e o Carteiro.

**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.

**O Contador** é o encarregado pela contabilidade de tudo (aí incluído material lícito e ilícito) que é negociado ou negociável sobre controle *da frente*.

**O Carteiro** é o responsável por toda correspondência escrita, inclusive as convocações de escolta judicial e escolta médica para os internos. Sempre que for necessário o deslocamento do interno para fora do módulo deverá haver o controle do carteiro.

**O Soldado** é o guarda costas que acompanha qualquer passo do líder dentro do pavilhão, independente da questão que o líder tenha que resolver.

**O fariseu ou “couro de rato”:** É a base da pirâmide hierárquica. Esse personagem é subdividido da seguinte forma: os chamados *Correria*: aquele que lava a louça, lava a cela, transporta e escamoteia a droga como serviço remunerado; e o *Viciado*: Tipo de pária, vulnerável e dependente de drogas, por estar constantemente envolto em débitos de drogas e por “vacilos”, está sempre com a via por um fio [grifos no original] (CARVALHO, 2013, p. 76-77).

Em similares percepções sobre as hierarquias sociais do sistema prisional baiano, Peixinho (2014, p. 82-83) em pesquisa feita na Colônia Penal de Simões Filho – CPSF - identifica naquele cárcere a figura do “frente da cadeia”, “[...] aqueles que fazem parte do comando da sociedade carcerária”, “A “frente da cadeia” exerce o poder dentro do cárcere, estabelecendo as normas e aplicando as sanções”; o “correio” ou “correria” tem a função de informar as demandas dos internos e realizar a entrega de medicamentos, os presos evangélicos, chamado de “crença” e o couro de rato, que tal como na PLB, é o preso sem status ou poder político. Taysa Silva (2016) também descreve no mesmo espaço pesquisado por Everaldo Carvalho tais formações sociais, “a existência dos *linhas de frente* e seus *soldados*” [grifos no original], quando analisa as lideranças prisionais relacionadas com as facções criminosas que atuam mercado ilegal do tráfico de drogas na região metropolitana e no estado da Bahia, a exemplo da Caveira, Comando da Paz (CP), Primeiro Comando da Capital (PCC), Bonde do Maluco (BDM), Katiara. Em 2014, havia na CPSF duas facções, a Caveira e o Comando da Paz, atualmente, os presos se identificam como somente vinculados a BDM.

La creación de facciones y grupos dentro de las cárceles, por ejemplo, se justificó, por una cuestión primaria de preservación de identidad o búsqueda de justicia, como pregonaba el “Primeiro Comando da Capital” – PCC - en São Paulo [...] Sigue que, a posteriori, estas formaciones se desprenden de su inicial ingenio, persiguiendo así formas propias, pautadas por las circunstancias que la ecología y todos sus factores que pueden influir; apartándolas de los originales contenidos que les fueron otorgados en el proceso de la construcción de una unidad. La formación de grupos sociales en las cárceles emerge de las necesidades de la vida, pero de ésta se aparta y determina su propio contenido de expresión (PEIXINHO, 2019, p. 295).

Além das constituições políticas, a prisão tem um conjunto de signos culturais que envolvem regras, símbolos, expressões que fazem parte daquela sociedade do segredo, tal como Taysa Silva afirma “[...] o ambiente seja permeado por sorrisos e apertos de mão, a desconfiança é comum a esta cultura, permeada por segredos” (2016, p. 33). As normas são estabelecidas

para determinar hierarquias, funções e seus respectivos privilégios<sup>38</sup>, cabe ao preso mais velho de uma cela “avisar quando há um interno doente, impedindo que outros internos batam nas celas”. Ainda tem-se manifestações próprias do cárcere, como são as ladainhas, cânticos entoados pelas facções dentro das prisões no momento de fechamento das celas ou realização das faxinas (PEIXINHO, 2014) (LOURENÇO LUIZ e ALMEIDA, 2013)<sup>39</sup>.

Outras pesquisas sobre a prisão guardam similitudes, mas não podem reduzir-se ao mesmo esquema de categorização, tal como os estudos do professor Edmundo Campos Coelho (2005) na obra “Oficina do Diabo”. Tal análise epistemológica se dá no presídio da Ilha Grande, e oferece um rico manancial de dados qualitativos sobre a sociedade carcerária do estado do Rio de Janeiro, o que etnologicamente guarda relativa identidade com outras análises, mas não implica em uma lei geral que subsume as estruturas sociais de todo e qualquer presídio.

Este recorte sócio-antropológico do sistema prisional constitui um recorte não estático, pois como local de intensos processos culturais, modificações e até sincretismos, que delinea uma identidade própria, e requer uma leitura qualitativa para qualquer relação em termos de políticas públicas, sobretudo, na seara da educação prisional.

---

<sup>38</sup> [...] Porque o preso mais velho, ele tem moral, o mais novo tem que ficar “sapatinho”, tem que ficar “pianinho”, quieto, pelos cantos, que nem “diz” eles, né? [...] Tem a punição que a pessoa toma o tapa de leve, toma o “sacode” e fica de boa, mas tem punição que leva a morte, dependendo do fato, do espancamento, a pessoa pode morrer, dependendo das pancadas que a pessoa vai levar, a pessoa pode ir a óbito, né? [...] Porque a gente tá encurralado por duas leis, a lei da justiça e a lei da cadeia. Tem a lei do mais velho, o mais velho pode “fazer isso”, pode “fazer aquilo” porque é mais velho e você não pode fazer isso, porque chegou agora, é novato, é “corró”, como eles “fala”[...] como eles “diz”, errou, como você pegou algo de pessoas sem pedir, você não pode pegar sem pedir, aí você pegou sem pedir, já é um motivo, você deu mole, vacilou, você chegar e sentar na cama do preso sem pedir, não pode porque eles tem uma coisa de “ta limpo”, “aqui é pra visita”, “senta aqui no chão, não sei se tu é doente, não sei se tu tá são”, aí fica nesse negócio, tudo já é um motivo, tudo é motivo pra você sofrer uma violência. (ENTREVISTADO 4). Cf. PEIXINHO, Franklim da Silva. DROGAS E SOCIEDADE CARCERÁRIA NO SISTEMA PRISIONAL BAIANO: Um estudo das condições para implantação do programa de redução de danos a partir da análise da Colônia Penal de Simões Filho – Bahia. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Herbert Toledo Martins, 2014, p. 82.

<sup>39</sup> Cf. op. cit., p. 81.

## **2. EDUCAÇÃO, RAÇA E PRISÃO.**

### **2.1 EDUCAÇÃO NA PRISÃO.**

A experiência da educação prisional no contexto histórico da prisão da Bahia do século XIX tem na CPCT um das vertentes encetadas pelo Barão de São Lourenço, então presidente da província nos anos de 1868 a 1871, para promover a instrução elementar ou de primeiras letras para as denominadas classes baixas da sociedade, levada a cabo pelo presidente da província, João Antonio de Araujo Freitas Henriques em 15 de junho de 1871, com a implantação, a posteriori, do ensino para formação de uma força de trabalho especializada, a exemplo das oficinas de formação profissional da CPCT, contudo, se manteve restrito o acesso a educação superior, um cativo espaço da elite intelectual (TRINDADE, 2012). A CPCT fora construída em um local com problemas de aterramento por se tratar de um terreno alagadiço e pantanoso, “[...] às margens da enseada dos Tainheiros, naquele momento divisa entre as freguesias da Penha e Santo Antonio além do Carmo”, que

pelas condições naturais favorecia a um ambiente de insalubridade<sup>40</sup>. A “Eschola da Casa de Prisão”, como assim estava intitulada, funcionava diuturnamente em dois períodos, pela manhã e a tarde, “[...] Este caráter resultou alguns anos depois em críticas dos próximos presidentes da província e diretores de Instrução Pública [...]” (SOUSA, 2006, p. 150-164), mas a recomendação para a concentração do período de aulas esteve presente, acarretando no suposto desenvolvimento do “hábito da assiduidade”. Aponta Lone (2006) a posição da Igreja Católica acerca da educação prisional na CPCT, na esteira do posicionamento do cônego Lobo, porque:

O olhar que o cônego dirigiu aos presos foi expresso na forma piedosa e disciplinadora comum à Igreja Católica deste período. O preso foi representado como um ser perdido, alvo ou das forças sociais, ou das forças atávicas, precisado de socorro e apoio, a que as luzes da Igreja, pela Instrução e pela Educação Moral viriam estender os maternais braços (SOARES, 2006, p. 166).

A simbiose entre religião e instrução foi lugar comum neste período, sobretudo, ao se relacionar com a educação no espaço da prisão, com vistas a inspirar virtudes necessárias além do aspecto pedagógico para a reabilitação do preso condenado, que supostamente estavam enlaçados por imperativos atávicos que os levavam a delinqüência, os quais a religião e a educação seriam primordiais para a recuperação dos presos. Assim, “O discurso penitenciário incluía, além do trabalho, da religião e do isolamento do preso, a educação básica, chamadas de “primeiras letras” (TRINDADE, 2012, p. 58).

Outras experiências de educação na prisão se deram no século XIX, como na Casa de Correção em São Paulo, em 1854, onde um preso fora aproveitado no ofício de professor, já que exercerá as atividades de docência antes da condenação, porém “[...] Ele foi destituído do cargo após quatro anos por ‘não ter força moral suficiente para reger esse magistério’” (TRINDADE, 2012). Maia (2001 apud SOARES, 2005) também ressaltar a escola elementar

---

<sup>40</sup> “Na verdade era um pântano, região de manguezais, e desta característica resultaram sérios problemas estruturais futuros, como a constante infiltração nas paredes, a necessidade de aterramentos contínuos para conter as minas de água e as infestações de mosquitos veiculadores de ‘febres intermitentes’, nos presos e funcionários” (SOUSA, 2006, p. 150).

que existiu na Casa de Detenção em Recife na passagem do século XIX para o XX. Relata Trindade (2012, p.60) que na CPCT dois presos se candidataram e pleitearam o cargo de professor, professor Francisco Ribeiro de Seixas e o condenado Antonio Philadelpho Thomaz de Freitas, aquele além de não ter devolvidos seus documentos profissionais, sequer teve uma resposta para o seu pleito, este seguiu destino similar com a negativa por parte do chefe de polícia. “O argumento apresentado por Philadelpho, de conhecer seus ‘companheiros de infortúnio’, pode ter sido um dos motivos que levaram as autoridades a recusar presos atuando como professor”. Esta preocupação com a formação moral, não era só no âmbito da escola na prisão, Vilela (2000) destaca que este requisito subjetivo estava previsto, por exemplo, na lei de criação da Escola Normal de Niterói, em que além da “formação intelectual”, era necessário “[...] ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler escrever”, isto é, o candidato a ser forma no ofício da docência deveria ter uma conduta ilibada, e talvez por esta razão, o rechaço aos pleitos dos condenados da CPCT.

Outras impressões trazidas pela professora Claudia Trindade diz respeito a denúncia por parte do professor dos presos, sobre a inexistência de livros, frequência irregular e falta de interesses dos alunos.

Em sentido contrário:

Uma notícia do jornal *O Alabama* indica que não eram somente os alunos os únicos a faltarem à escola. A notícia dizia que o “professor deste estabelecimento [CPCT] dá aula quando lhe aprover”. O chefe de polícia pediu explicações ao administrador, que justificou as faltas do professor por motivo de moléstia e por estar estudando para o “concurso da cadeira dos Mares” [grifos no original] (TRINDADE, 2012, p. 62).

Na virada para o século XX, Silveira (2009) aborda a implantação da escola prisional na Penitenciária do Ahú, no estado do Paraná, em 1905, apontado a importância do caráter religioso, para uma concepção pedagógica, que inspirou os debates nos “Congressos Penitenciários que as entidades patronais e o Comitê Penitenciário Internacional”, e pugnaram pela formação

cultural dos indivíduos em cumprimento da pena privativa de liberdade. É de ressaltar que neste período a instrução escolar nas prisões não era uniforme no Brasil. “Embora, não houvesse uma determinação obrigatória da oferta do ensino formal nas prisões brasileiras, encontramos uma série de ações, isoladas [...] em Curitiba” (SILVEIRA, 2009, p. 193). Em 1880 é possível constatar estas ações isoladas a partir do levantamento historiográfico de Silveira, mas que vai se institucionalizar com a previsão no Regimento Interno da Penitenciária do Ahú, de 1908, que assim prevê:

Artigo 50. A instrução escolar é confiada a um professor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classe, na Escola, todos os dias úteis.

Artigo 51. O ensino compreende:

- 1- Leitura.
- 2- Escripta.
- 3- Arithmetica elementar.
- 4- Noções rudimentares de grammatica.
- 5- Noções de geographia do Brazil.
- 6- Noções de Historia Pátria.
- 7- Noções dos direitos e deveres moraes e politicos.

Artigo 52. A freqüência da aula é obrigatória sem prejuizo da disciplina do estabelecimento.

Artigo 53. O Professor pode fazer sahir da aula o condemnado que proceder de modo inconveniente, communicando a falta ao Director, para a devida punição.

Artigo 54. À cargo do Professor haverá no estabelecimento uma bibliotheca composta de livros de leitura amena e edificante, para uso dos condemnados, segundo o gráo de intelligencia e disposições moraes de cada um. (PARANÁ, 1908, referente ao Regimento Interno da Penitenciária do Ahú, p.10 apud SILVEIRA, 2009, p. 195).

Esta porosidade legislativa sobre a educação na prisão é observada por Natasha Krahn (2014) no século XIX e até metade do século XX, quando então se tem a Lei n°.3274 de 2 de outubro de 1957, que trata acerca das Normas Gerais do Regime Penitenciário. Este dispositivo normativo estabelece, dentre outras previsões (individualização da pena, trabalho obrigatório e pecúlio,

v.g.)<sup>41</sup>, que a finalidade das ações educacionais aos sentenciados está voltada a readaptação social a partir de “sua vocação na escolha de uma profissão útil” (art. 22), com a organização de programas “de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais [...]”. Outrossim, de acordo com este diploma legal a educação moral deve suscitar no interno hábitos de disciplina e ordem.

Na Bahia, em 1966, tem-se a criação do “Departamento de Assuntos Penais (DAP), pela Lei nº 2.321, de 11 de abril, que em 1998 passa a ser denominado de Superintendência de Assuntos Penais (SAP)”, este órgão passou a integrar Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDDH), quando da criação desta em 2007. Com a Lei estadual de 12.212/2011 é criada Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP), com as superintendências de Gestão Prisional e outra de Ressocialização Sustentável, aquela voltada ao aspecto da segurança das unidades prisionais, esta as atividades de reintegração social, principalmente com as ações da Diretoria de Integração Social, responsável pelas ações educacionais e promoção do trabalho (KRAHN, 2014) (PEIXINHO, 2014).

A educação prisional passa a ter um tratamento legal mais institucionalizado com a Lei de Execuções Penais de 1984 (7210/84), que estabelece a assistência educacional como direito do preso, destinando a seção V para tratamento específico, acerca do ensino obrigatório de primeiro grau (art. 18), com a implantação do ensino médio nas penitenciárias com vista a universalização constitucional do direito a educação (art. 18-A). Em 2011, com a Lei 12.433, permitiu a remição dos dias de pena a partir da atividade

---

<sup>41</sup> “Art. 9º O trabalho penitenciário (art. 1º, inciso IV) será racionalizado, tendo-se em conta os índices psico-técnicos de cada sentenciado. § 1º Visando a habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, de uma profissão, que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre, atenderá o trabalho às circunstâncias ambientais do seu futuro emprego: – meio urbano ou meio rural. [...] Art. 22. Toda a educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social. Parágrafo único. Nesse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo. Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual” (BRASIL, 1957).

educacional, antes restrita somente ao trabalho do sentenciado, abatido um dia a cada três dias de trabalho; para a educação se prevê o desconto dos dias de pena a cumprir a cada doze horas de estudo, também se tem admitido a remição pela prática de leitura<sup>42</sup>. Porém para Krahn (2014) “Mesmo se tornando lei, não há ainda consenso quanto a como deve ser a implementação da educação formal nesse ambiente e para esse público”.

Nesse passo, destaca-se a iniciativa relacionada à educação prisional na Bahia a exemplo da “[...] parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça, a UNESCO e o governo do Japão [...] através do Projeto Educando para a Liberdade” em 2005.

Outra importante resolução recente no âmbito do Sistema Penitenciário nos últimos anos foi a resolução nº 96, de 27 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre o Projeto Começar de Novo - PCN que tem por objetivo “promover ações de reinserção social de presos, egressos do sistema carcerário e de cumpridores de medidas e penas alternativas” (Art.1º, CNJ, 2009). Esse projeto “compõe-se de um conjunto de ações educativas,

---

<sup>42</sup> Recomendação nº 44 de 26/11/2013 do Conselho Nacional de Justiça: “O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ), no uso de suas atribuições legais e regimentais: [...] RESOLVE: Art. 1º Recomendar aos Tribunais que: V - estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos: a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de projeto específico visando à remição pela leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva; b) assegurar que a participação do preso se dê de forma voluntária, disponibilizando-se ao participante 1 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com o acervo disponível na unidade, adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais; c) assegurar, o quanto possível, a participação no projeto de presos nacionais e estrangeiros submetidos à prisão cautelar; d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades; e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional; f) assegurar que a comissão organizadora do projeto analise, em prazo razoável, os trabalhos produzidos, observando aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado. O resultado da avaliação deverá ser enviado, por ofício, ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida sobre o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição de pena para os que alcançarem os objetivos propostos”.

de capacitação profissional e de reinserção no mercado de trabalho” (Art. 2º, CNJ, 2009) (KRAHN, 2014, p. 68).

Especificamente sobre a escola prisional no sistema prisional baiano, a Escola Paulo Freire, na Penitenciária Lemos de Brito (PLB), analisada no trabalho de Natasha Krahn (2014), e a Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira, na Colônia Penal de Simões Filho (CPSF), trazida neste relatório, apresentam peculiaridades que emergem “da engrenagem cadeia”, a qual a instituição escolar deve conciliar para torna o trabalho possível. A “rotatividade dos internos e as atividades como possibilidade de *ocupar o tempo* e a *mente*, mas que ao mesmo tempo *apertam a mente*<sup>43</sup>” [grifos no original] (KRAHN, 2014, p. 172).

A PLB custodia presos do regime fechado, o que a priori permite uma rotatividade este alunos, sejam pelas saídas, progressões de regime prisional, transferências para outras unidades. A execução da pena em regime fechado se dá em penitenciária, conforme preconiza art. 87 da Lei de Execuções Penais (LEP). O condenado é alojado em cela individual com dormitório, aparelho sanitário e lavatório. A unidade celular deverá ter boas condições de salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana, art. 88, parágrafo único da LEP. A frequência a escola é motivada pela “possibilidade de aprender a ler e escrever, a possibilidade de fazer o ENEM e cursar uma faculdade”, embora também outros internos com formação escolar e inclusive superior, freqüentem as aulas para ocupar seu tempo diante da ociosidade do cárcere (KRAHN, 2014 p. 174).

Mas, o que afasta muitos internos da sala de aula, conforme esta pesquisa e a de outros pesquisadores (JULIÃO, 2009; GRACIANO e SCHILLING, 2008; MONTEIRO, 2013b) são as demais atividades oferecidas pela unidade (de trabalho, religiosas, cursos diversos, esportivas e lúdicas) que entram em conflito de horário com as atividades escolares – questão que será analisada adiante; e o que aqui vou chamar de *mente apertada*<sup>72</sup> – gíria que é utilizada pelos internos quando estes estão sob muito estresse, preocupados e/ou com problemas familiares e de justiça (KRAHN, 2014, p. 176).

---

<sup>43</sup> Expressão utilizada na cultura carcerária baiana para indicar quando o indivíduo esta preocupado, ansioso, pressionado com algo.

A Escola Paulo Freire, funciona dentro dos pavilhões da PLB devido às questões de segurança acerca do deslocamento de internos, como também as relações culturais internas, pois a saída de um interno pode ser uma possibilidade de delação, além do controle interno dos presos líderes de quem poderiam participar das atividades educacionais. As salas de aula, possuem “a mesa do professor, uma lousa branca, Tv PenDrive fornecida pela SEC, e ventiladores”. Contudo, “como percebe uma professora, levar a sala de aula para o pavilhão não aumentou o número de alunos estudando” (KAHRN, 2014). Na PLB há ainda a limitação dos dias de aula, restrito a quatro dias em períodos de duas horas e meia, um quantitativo menor para a Educação de Jovens e Adultos em situação de liberdade, de forma que tal complementação se dá com a leitura nos dias de sexta-feira, quando ocorre a visita íntima.

Outra adequação à realidade prisional [da PLB] foi com relação ao número de educandos em sala de aula. Conforme a direção da Escola, o número de educandos em uma sala de aula EJA deveria ser de quarenta, quarenta e cinco. E, como a Escola é *especial* esse número pode ser mais baixo e de acordo com a possibilidade das salas de aula da Escola. Assim, conforme ela, as turmas devem ser de quinze a vinte educandos por sala. Também, para que os internos não percam mais um dia de aula tanto para o currículo escolar, quanto para a remição de pena foi acordado que os professores passariam atividades extraclasse para os internos realizarem nas sextas-feiras – dia de visita íntima [grifo nosso] (KAHRAN, 2014, p. 184).

Na CPSF<sup>44</sup>, que é um estabelecimento prisional para o regime semiaberto, encontra-se a Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira,

---

<sup>44</sup> “A CPSF foi construída e inaugurada no ano de 2006, mas só começou a receber internos para custódia a partir de julho de 2007. É uma unidade prisional destinada a abrigar presos do regime semiaberto, ou seja, aqueles que têm o direito a sair para trabalhar de dia e se recolher a noite, porém, poucos internos possuem trabalho externo. Sua capacidade é para cerca de 250 presos. Esta unidade prisional possui dois pavilhões, identificados pelas letras A e B, com alojamento para os presos “farda azul”, aqueles que prestam serviços de manutenção e limpeza na CPSF ou trabalham em alguma atividade, como por exemplo, a lavanderia explorada por uma empresa privada. Os internos são separados em pavilhões conforme os vínculos com facções criminosas, que determinam em qual local deverá o preso ser custodiado. “O pavilhão A pertence ao grupo Caveira, ligado ao traficante “Perna” e o B é do pessoal da CP”, segundo informa um agente penitenciário da CPSF”. Atualmente, a CPSF somente abriga presos da facção “Bonde do Maluco. Cf. PEIXINHO, Franklim da Silva. Drogas e sociedade carcerária no sistema prisional baiano: Um estudo das condições para implantação do programa de redução de danos a partir da análise da Colônia Penal de Simões

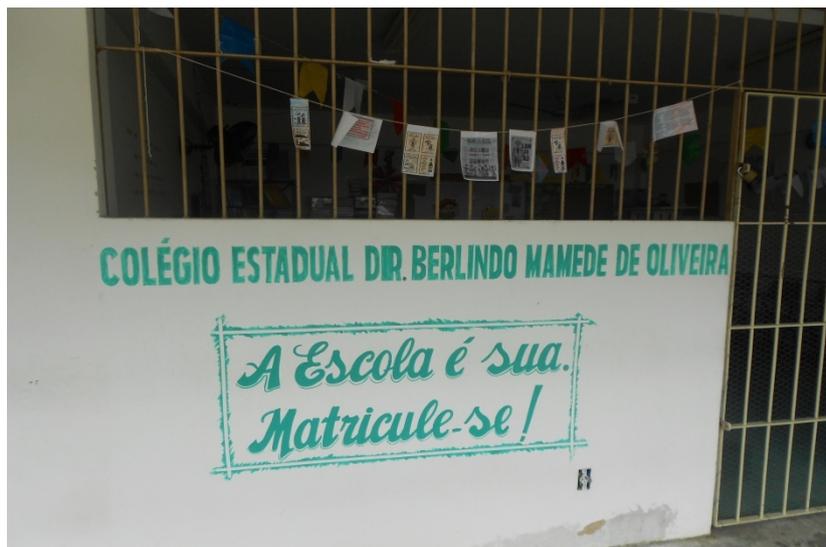
que possui um anexo na Colônia Penal de Simões Filho, e esta localizada no povoado Pitanga de Palmares, BA 093 – Simões Filho. Nesta unidade prisional está custodiados cerca de 280 presos, em dois pavilhões, pavilhão A, e o B, ambos. A unidade escolar localiza-se na Avenida Lomanto Junior, bairro, Ponto de Parada, município de Simões Filho. Tal regime – semiaberto - destina-se ao condenado não reincidente, cuja pena seja superior a quatro anos e não exceda a oito anos, a ser cumprida a pena em colônia agrícola, industrial ou similar. As condições de salubridade do encarceramento são as mesmas observadas para o regime fechado. No que toca ao trabalho, tal poderá ser realizado externamente, incluindo, ainda o direito a freqüentar cursos supletivos profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior<sup>45</sup>.

Figura 4: Escola Estadual Berlindo Mamede de Oliveria/ CPSF.

---

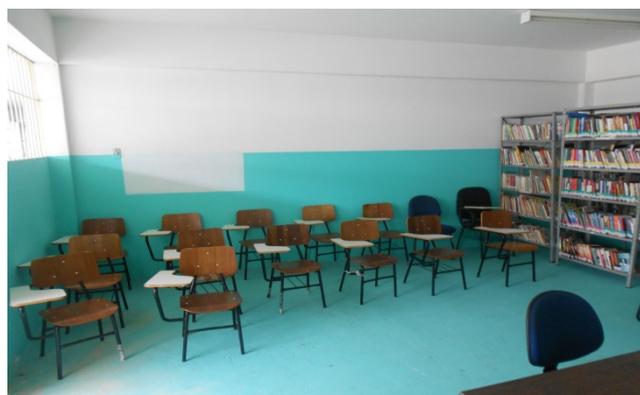
Filho – Bahia. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Herbert Toledo Martins, 2014, p.66. e PEIXINHO, Franklim da Silva. El derecho fundamental al uso de drogas y reducción de daños: un estudio socio antropológico sobre la lesividad penal del consumo. Tesis de Doctorado presentada a la postgrado del Curso en Ciencias Jurídicas de la Universidad del Museo Social Argentino, como requisito para obtener el título de Doctor. Director: Prof. Dr. Daniel R. Pablovsky. Co-Directora: Profa. Dra. Claudia Moraes Trindade, 2019 p. 307-320.

<sup>45</sup> Embora não abordado neste trabalho, convém esclarecer que o regime aberto se caracteriza pela autodisciplina e senso de responsabilidade são os predicados essenciais para o condenado não reincidente, cuja pena seja igual ou inferior a 4 (quatro) anos, destinatário do semiaberto. Em tal, o preso trabalhara fora da prisão estabelecimento, sem vigilância algum, trabalhar, como também estudar, contudo, sempre se recolhendo a casa de albergado a noite e nos dias de folga. Na casa de albergado impõe a lei que exista locais para estudos, palestras e o devido repouso dos apenados. Em locais que não exista tal estabelecimento prisional, poderá o sentenciado cumprir a pena em prisão domiciliar.



Fonte: Visita a Colônia Penal de Simões Filho – Bahia.

Figura 5: Biblioteca da CPSF.



Fonte: Visita a Colônia Penal de Simões Filho – Bahia.

A CPSF através da Escola Estadual Dr. Berlindo Mamede de Oliveira oferta o ensino básico, por meio da educação de jovens e adultos para cerca de 20 presos condenados. A escola possui duas salas, uma para a ministração das aulas, com recursos audiovisuais, e outro espaço com biblioteca de amplo acervo e temáticas variadas, contudo, observou-se nenhuma seção sobre História da África, Diáspora e Cultura Indígena. É relatada pela docente a alta rotatividade dos alunos, supostamente, em virtude do regime prisional que aproxima o interno do alcance da liberdade, seja pela progressão para o regime aberto ou com a contemplação pelos institutos processuais antecipatórios da liberdade; a baixa frequência é outro dado observado. Por

sua vez, o Ensino de Jovens e Adultos é mesclado com outras atividades, como palestras, o que propiciam uma maior participação ainda que esporádica nas atividades educacionais.

Figura 6: Palestra sobre Direitos dos Presos na CPSF.



Fonte: Visita a Colônia Penal de Simões Filho – Bahia.

Nesse sentido:

A educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciarmos a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano de nossas escolas. Os encontros fortuitos e diários no espaço escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de se tornar não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de forças em ação (VIEIRA, 2013).

O professor Roberto Silva na construção das propostas pedagógicas para atuação docente dos alunos em privação de liberdade no Estado de São Paulo, atenta para a necessidade de adaptação dos instrumentos de ensino e aprendizagem ao público específico da educação prisional.

A proposta considera pertinente a orientação curricular em torno do desenvolvimento de habilidades e competências, mas em respeito à especificidade do público que se tem em vista indaga-se habilidades e competências escolares, de caráter lógico, filosófico e lógico matemáticas são suficientes para superar o quadro geral de déficits historicamente acumulados por pessoas em regimes de privação de liberdade. Aqui nos sentimos compelidos a ampliar o conceito de habilidades e competências para considerar, de um lado, os fatores que levaram estas pessoas à quebra das regras de convivência social e à infração das leis estabelecidas e, de outro, a necessidade que

elas têm de retornar ao convívio social como pessoas úteis<sup>46</sup>, responsáveis e produtivas. Por esta razão recorreremos ao conceito de habilidade e competências sociais como é empregado na área de Pedagogia Social<sup>47</sup> (SILVA, 2018, p. 31).

E nesse ponto, a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, assentado nas razões do Parecer CEB/CNE nº 4/2010, constitui um importante documento democrático, que expõe as razões da especificidade da educação prisional, no tocante à precária infra-estrutura, seletividade racial do sistema penal brasileiro e o hiper encarceramento.

Uma característica importante deste documento é participação democrática, pois colaboraram para as discussões a:

[...] sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não- Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semiaberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO apud 2013 p. 306).

---

<sup>46</sup> Discordamos da concepção utilitarista do egresso do sistema prisional, pois vulnera a concepção princiológica da dignidade da pessoa humana, que assenta o indivíduo como fim de toda ordem cultural e não instrumento, meio útil para qualquer razão teleológica.

<sup>47</sup> Nesse sentido: “A metodologia de programas de intervenções em habilidades sociais é um excelente complemento para as propostas de atuação da Educação Social. Digo isto amparando-me, por exemplo, nas atribuições propostas pela ASEDES (Associação Espanhola de Educadores Sociais), que mencionam que ‘os educadores sociais precisam ter a capacidade para potencializar as relações interpessoais e de grupo sociais, bem como conhecimentos teóricos e metodológicos sobre mediação em suas diferentes ações’” (SILVA, 2018, p. 31 apud CARREIRAS, 2009, p. 14-15). “Tal premissa encontra perfeita com as principais diretrizes da dimensão ético-moral do movimento das habilidades sociais, as quais referem-se às conseqüências positivas de médio e longo prazo das relações interpessoais, que contemplam também o outro ou o grupo e não apenas ao indivíduo, caracterizando relações do tipo ‘ganha-ganha’, pautadas pelo respeito aos direitos humanos interpessoais. As habilidades sociais são comportamentos positivos, aprendidos e socialmente aceitáveis, os quais possibilitam ao indivíduo uma interação mais efetiva com os demais. No propósito de contribuir para um adequado desenvolvimento social de seus educandos, melhorando a qualidade do repertório comportamental das crianças, o educador social pode fazer uso de algumas técnicas interessantes e comprovadamente eficazes” (SILVA, 2018, p. 31 apud DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2011).

E da mesma forma que o professor Roberto Silva (2018), entendo que a própria LDB no art. 81<sup>48</sup> dá o amparo legal e pedagógico às propostas experimentais que observem as singularidades ecológicas e sócio-culturais da prisão. Estas notas distintivas se inscrevem em diversos aspectos, ecológicos, arquitetônicos, culturais que demanda um trabalho pedagógico diferenciado e comprometido com a expansão universal dos Direitos Humanos Fundamentais<sup>49</sup>.

## 2.2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.

As transformações políticas se originam das inquietações intestinas presentes de forma expressa e latente na sociedade, como resposta ao acentuado quadro de desigualdade material que afeta as populações vulneráveis. O míope retrato passivo do povo brasileiro diante das restrições de direitos e posturas institucionais de manifestação do racismo e patriarcado, não sobrevive a uma constatação qualitativa da postura ativa dos “esquecidos”, que não protagonizam papéis de liderança na História, até então supostamente

---

<sup>48</sup> “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”.

<sup>49</sup> “Sendo assim, as práticas educativas nos estabelecimentos penais devem ser pensadas a partir das suas especificidades. A escola é por nós considerada um espaço multicultural e multi-social, diverso e ao mesmo tempo singular. [...] Esse universo é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem, a disciplina que muitas vezes manifestam de forma velada em suas teias de relações”. Cf. CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. Revista Horizontes, v. 31, n.2, p. 49-57, jul./dez.2013.

oficial, calcada no modelo positivista, cujo objeto é as grandes instituições e os heróis singulares da elite, mas em outra ótica historiográfica – História Cultural e Social, v.g. - percebe-se o quão foram imprescindíveis os movimentos de contestações e enfrentamentos das populações marginalizadas politicamente para o reconhecimento do direito à diferença na práxis da educação no Brasil.

A presença da população indígena e africana nos materiais didáticos brasileiros é uma pauta de enfrentamento, porque busca uma nova versão tanto da imagem destes povos, como também da reformulação das versões historiográficas. Nesse sentido, professores indígenas em 1989, quando do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso afirmavam que “[...]”*a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas*” [grifos no original] (apud GRUPIONI, 1995, p. 483).

Nosso ponto de partida é que, apesar da produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ' *ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, freqüentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade*” (GRUPIONI, 1995, p. 482).

Outro ponto forma as restrições espaços ou limitações de acesso ao direito a educação às populações marginalizadas nos períodos coloniais e do império brasileiro, situação esta que transcende seus efeitos em termos de desigualdade material até os dias atuais. Fonseca (2016, p.27) citando Primitivo Moacyr (1945, p. 431) aponta que no Rio Grande do Sul no século XIX “foram encontrados indícios que sugerem que havia algum tipo de impedimento para os negros frequentar escolas”<sup>50</sup>. Já em Minas Gerais havia a proibição de escravos de freqüência às escolas, mas permitindo-se o acesso as pessoas livres, brancos, mestiços e negros. Por ocasião da Lei do Ventre

<sup>50</sup> Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1o. as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos.”

Livre, o presidente da província das Alagoas argumentava que haveria dificuldade em educar crianças que nasceriam livres, após este mandamento legal, ao passo que a Lei imperial de 15 de outubro de 1827, previa em seu art., 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”, e por sua vez, o ato adicional de 12 de agosto de 1834, transferiu a competência legislativa da instrução elementar para as Assembléias Provinciais. Farias Filho (2000) destaca a questão da responsabilidade pelos infantes nascidos libertos pela Lei do Livre no aspecto de que caberia aos “senhores de suas mães” a tutela e instrução destes menores, já que pela “lei eram obrigados a se responsabilizar pelos filhos de suas escravas nascidos sob sua guarda”.

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatados a ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – *Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulher escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas*, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para rezear que a admissão de menores escravo nas escolas diurnas afugente dali os menores livres. [grifos no original] (MOACYR, 1939, p. 604, apud FONSECA, 2016, p. 27).

No Rio de Janeiro, a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária, proibia “[...] as pessoas que padecerem molestias contagiosas, [...] Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” a freqüência a escola pública. Mesma com a vedação a instrução pública em algumas províncias, é equivocado afirmar o não letramento da população negra no Brasil ou não acesso a educação pública, haja vista que a escola na CPCT da Bahia em 1871, não se tinha discriminação a freqüência a pessoas negras ou mestiças (TRINDADE, 2012). Convém diferenciar que escravos e negros no século XIX, pois havia proibições de freqüência escolar há escravos e negros, ou somente há uma das categorias a depender do regramento legal de cada província. Cynthia Greive (2008) afirma que em suas pesquisas “[...] foi possível encontrar listas de freqüência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos”, como também que a

educação pública de primeiras letras era destinada às crianças “pobres, negras e mestiças”.

Segundo a professora Solyane Lima (2013, p. 46): “De acordo com as elites da época [século XIX], índios, negros, mestiços, brancos livres e pobres se misturavam e formavam uma categoria que necessitava ser educada para que fosse útil ao país”[grifos nosso].

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que freqüentam a escola pública. (ALMEIDA, 1989, p. 90 apud ALMEIDA 2008).

Em uma espécie de “capoeira” pedagógica a população negra driblava as barreiras institucionais encontradas para o acesso a educação por diversas formas, principalmente através das formas coletivas de resistência criadas no século XIX e pós-abolição, “[...] embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas” (CRUZ, 2005, p. 27). Petrônio Domingues (2008, p. 517) reforçar este caráter político do empoderamento negro através da atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) nos anos de 1931 a 1937, associação que pautava sua atuação no entendimento de que “na educação [estaria], senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira”, outrossim, diversos veículos jornalísticos deste período veiculava a necessidade da instrução para o enfretamento das questões em volta do racismo no Brasil republicano<sup>51</sup>.

Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do

---

<sup>51</sup> Nesse sentido: “Muitos intelectuais atribuíam a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e cultural da “raça negra”, impressa no fenômeno da mestiçagem. [...] Para transformá-lo em realidade, um grupo das ‘pessoas de cor’ logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação” (DOMINGUES, 2008, p. 517-518).

Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81). Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar. (CRUZ, 2005, p. 28).

Segundo Cynthia Greive (2008), a escola pública imperial era destinada às populações denominadas “inferiores”, ou seja, crianças, pobres, negras e mestiças, em toda semelhante encontramos no trabalho de Solyane Lima (2013)<sup>52</sup>, e no artigo “Instrução elementar no século XIX” de Farias Filho (2000), esta destinação de instrução, pelas instituições estatais brasileira da época, à população infantil marginalizada, já que a elite brasileira optava pela educação particular, através da figura do mestre-escola. Por outro lado, a escola na república torna-se um lugar de privilégio e exclusão racial, onde predominava a população branca e abastada.

Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e freqüentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas

---

<sup>52</sup> A professora Solyane Lima discute, em seu trabalho doutoral, a proposta de educação na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe e na Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa, como uma alternativa para alcançar as crianças desvalidas e controlar as classes perigosas e improdutivas através do recrutamento compulsório. Assim: “Se por um lado as instituições encarregadas de formar a elite tinham essas características, por outro, a educação para os marujos comuns seguia caminhos e objetivos diferentes. No período de formação da Marinha, os recrutados provinham das mais diversas etnias e de origem social pobre” (2013, p.46). [...] “Afim, a escola pública regular, apesar de ter como objetivo a inserção de toda população infantil, inclusive a pobre, não dava conta da inclusão dos órfãos e desamparados, público de característica outsider. Para esse público, elaborou-se um entendimento da necessidade de uma educação profissional com conotação de reabilitação social e moral, de modo a ser útil a si e à pátria. De forma semelhante aconteceu em Portugal com a criação da Escola de Alunos Marinheiros. Uma instituição de assistência e formação que visava preparar adolescentes e jovens para a Marinha Portuguesa conciliando instrução e aprendizagem de ofícios” (2013, p. 154-155).

principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho. Também a presença de negros na escola era bastante limitada, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros (ALMEIDA, 2008).

Dessa luta por espaço, ainda que em severos tempos de repressão que a sociedade brasileira vivenciou, se projetou mudanças significativas no âmbito legal e na concepção de políticas públicas para a educação, atentando-se para as diferenças constituintes de cada grupo social no mosaico cultural brasileiro. A década de 1990 constitui um marco, segundo a professora Ângela Figueiredo (2019, p. 77), na medida em que se “se admite, oficialmente, a existência de preconceito e de discriminação raciais em nossa sociedade”, a partir das militâncias políticas e acadêmicas que denunciavam a falta de substrato fático-empírico da democracia racial brasileira, que pugnava pela convivência pacífica entre as raças no Brasil.

Em semelhante análise Ana Célia da Silva (2019, p. 23) sobre o Movimento Negro Baiano descreve a atuação dos educadores junto a entidades da sociedade civil ligadas ao ativismo negro e militância política no tocante as questões raciais, sobretudo no campo pedagógico-educacional:

Em 1984, as entidades negras da cidade do Salvador, após dois meses de discussão de uma proposta apresentada pelo MNU-BA, através do seu GT de Educação, constituído por Jônatas Conceição da Silva, Ana Célia da Silva, Gildália Anjos e Carlos Alberto Menezes, acataram a mesma e a encaminharam, através de um abaixo-assinado, ao Secretário Estadual de Educação, solicitando a inclusão da disciplina **Introdução aos Estudos Africanos** na rede oficial de ensino, através de um documento assinado pelas seguintes entidades: Movimento Negro Unificado-MNU-BA; Sociedade Protetora dos Desvalidos; Sociedade dos Homens Pretos da Igreja de N<sup>a</sup>. Sr<sup>a</sup>. do Rosário; Ilê Aiyê; Olodum; Adé Dudu; Versos Negros; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros – GEAB; Grupo Cultural “OS NEGÕES”; Urunmilá; Grupo Negro do Garcia; Sociedade de São Jorge do Engenho Velho, responsável pela preservação do Terreiro Casa Branca; Núcleo Cultural “NIGER-OKAN”; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia [ grifos no original)<sup>53</sup> .

---

<sup>53</sup> Nesse sentido, Cruz (2005, p. 21): “Como se pode perceber, não foi fácil a introdução da temática Negro e Educação no campo científico. Foi necessário que os próprios afro-brasileiros abrissem caminhos, culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática Negro e Educação. Tal fato foi delineado pelo primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre a temática,

O Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro Unificado, os movimentos sociais indígenas, encarnados nas figuras de lideranças como Alvaro Tukano e Ailton Krenak, por exemplo, que se fizeram ouvir no processo da elaboração da Constituição Federal brasileira de 1988, foram clareiras abertas à força em uma mata de exclusão, racismo e negação de direitos. O processo de redemocratização brasileira na década de 1980 foi crucial para o questionamento dos modelos autoritários e hegemônicos que apresentavam “[...] o esvaziamento dos currículos, a apologia à diversidade e a negação das desigualdades de classe, raça, gênero e diversidade sexual”, pois abriu o espaço para os movimentos sociais “[...] que resistiram e se desenvolveram paralelamente às ações de um governo ditatorial”<sup>54</sup> (GOMES, 2012, p. 22).

“Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (WALSH, 2013, p. 29).

O modelo pedagógico “freiriano” inclina-se na percepção de que o processo de libertação do indivíduo se dá no seu reconhecimento enquanto sujeito social, alvo da opressão política lato senso, em que por meio da educação dialógica, jungida a ação e reflexão, distancie de uma pedagogia opressora, depositária que enxergue o sujeito como espaço vazio, a educação bancária, hierarquicamente verticalizada. A pedagogia antidialógica é marca do opressor, pois busca desumanizar o oprimido através da aculturação, ou imposição assimétrica de suas finalidades culturais, para minar os laços de solidariedade entre as minorias e depreciação de sua identidade sócio-cultural.

---

organizado pela Associação de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa e Fundação Ford”.

<sup>54</sup> “Os movimentos sociais – que resistiram e se desenvolveram paralelamente às ações de um governo ditatorial, organizando - -se fora do controle do Estado, especialmente aqueles que focalizaram o caráter identitário de grupos sociais com histórico de profunda exclusão e discriminação (as mulheres, os negros, os povos indígenas, os homossexuais, os quilombolas e os moradores do campo) – evidenciaram uma problemática historicamente apagada por setores conservadores da sociedade e até por setores progressistas: o direito à diferença e a necessidade de políticas públicas que contemplem a diversidade. O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais” (GOMES, 2012, p. 22-23).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23)

[...]

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor [...]. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...] (FREIRE, 1987, p. 29).

O reconhecimento da Educação como Direito Humano Fundamental, no texto constitucional, art. 205 da CF/88, e o necessário atendimento das especificidades, tais como a Educação no Campo, a Educação Quilombola, ensino de História da África, da Diáspora e dos Povos Originários, são demandas represadas, que visam concretizar a idéia principiopológica da igualdade, no tratamento dos desiguais na medida das suas desigualdades, ou seja, em atenção a sua identidade cultural, costumes e modos de relação com espaço.

E nesse processo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que acrescentou e alterou respectivamente o art. 26-A da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena. Estas leis vão ao encontro da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação racial e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotados pelo Brasil e que prevê a adoção de políticas públicas de discriminação positiva, com caráter temporal e reparatório, principalmente concebendo a Educação como Direito Humano Fundamental de obrigação estatal.

A expressão [Ações Afirmativas] tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui em importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações demo-cráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civís, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos,

unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase cinquenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política. [grifos nosso] (MOEHLECKE, 2016, p. 414).

Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu diversos documentos que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como o Parecer CNE/CEB nº 13 do ano de 2012, que reconhece o “[...] crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO apud 2013, p. 374); outrossim, o parecer CNE/CEB nº 16/2012 assentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que impõe aos entes federativos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

(BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO apud 2013 p. 425-426 apud CONAE, 2010, p. 131-132)

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabelece a necessidade de uma pedagogia própria, de acordo com distinção e diversidade cultural do grupo social, desenvolvidas em unidades educacionais localizadas nos espaços destas comunidades tradicionais. São práticas pedagógicas fomentadas, em que a oralidade, conto popular, o mito, as demais identidades locais são valorizadas para uma aprendizagem histórica significativa. Para Vanda Machado (2013, p. 54) o “[...] mito é o sonho coletivo. Como família de santo, vivemos a memória de uma África, mãe ancestral atualizada e atualizante”, e serve com veículo educativo de habilidades e competências pedagógicas, no mesmo sentir, Raúl Moarquech e Ferrera-Balanquet (2017, p. 445) sobre “*pedagogías creativas insurgentes*” aplicado aos povos originários da América Central , enquanto forma metodológica “[...]para decolonizar el proceso creativo pensando desde el sentir y las cosmovisiones maya yucateca y kairibe”, ilação esta que impõe na realidade brasileira a construção de um modelo de educação em História, Artes, Literatura e Geografia descompromissada com os cânones racistas e etnocêntrico europeu.

O Parecer nº 003/2004, do CNE, por meio de seu Conselho Pleno (CP), atendendo as alterações legais operadas pela Lei nº 10.639/2003, e fundamentando-se na Carta Magna de 1988 (Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216) e nos dispositivos pertinentes das Constituições estaduais (Estado da Bahia, art. 175, IV e 288, por exemplo), como também em diversas leis municipais, no Estatuto da Criança e Adolescente e no Plano Nacional de Educação, instrumentaliza formalmente as intenções legais com vistas à educação em História das populações afro-brasileiras, e põe ênfase nas Políticas de Reparações, de Reconhecimento e

Valorização, de Ações Afirmativas, no que toca figura do negro e do índio como sujeitos históricos de importância singular na construção da sociedade brasileira.

São diversos documentos e dispositivos legais, no âmbito doméstico e de Direito Internacional a reforçar o imperativo de uma educação com vistas à reparação histórica e em respeito às diversidades culturais dos grupos sociais brasileiro.

Contudo, não bastam somente mandamentos legais e documentos sem a devida aplicação dialógica na práxis educacional, aliás, um dos desafios dos Direitos Humanos Fundamentais não é seu reconhecimento, mas a sua concretização e garantia de fruição aos cidadãos, pelos poderes institucionais do estado, tal como se dá com a obrigatoriedade da oferta do direito à educação. Esta miríade, por assim dizer, de características sócio-antropológicas do povo brasileiro inspira e fomenta projetos pedagógicos que atentem e respeitem esta realidade, sob pena de uma educação deformadora.

Assim, além de um reconhecimento de reclamos dos setores vulneráveis da sociedade brasileira, o ensino de História da África, da Diáspora e dos Povos Originários no sistema prisional consolida um compromisso de reparação histórica, com vistas à construção de uma cultura da cidadania e combate à desigualdade material derivado do racismo estrutural e institucional que tanto permeou a educação brasileira e os mecanismos de controle social, como o sistema punitivo.

### **3. MATERIAL DIDÁTICO E HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.**

#### **3.1 LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO: CONCEITO, FORMAS E ELEMENTOS.**

O processo pedagógico de aprendizagem tem no material didático um instrumento em que converge a atividade criativa e as concepções de mundo do autor, as formas sugeridas para utilização pelo público-alvo, discentes e professores, e os contornos determinados pelo mercado ou industrial cultural em torno do produto (livro, CD-ROM, vídeo). Acrescente-se a este quadro a disciplina estatal por meio de diretrizes normativas, em que espelham as ilações culturais e estruturais da sociedade política, que por meio das regras jurídicas determinam mediatamente o conteúdo do material didático, especificamente o livro<sup>55</sup>. Este não é um produto que emerge de uma única fonte, pois se tem diversas concorrências de vontades, contraditórias e até mesmos convergentes, na concepção até a sua distribuição.

Salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um *compact disc* ou então se um *site* na *Internet*. Assim, mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como anda hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor [grifos no original] (MARCUSCHI 2003, p. 48 apud FARIAS, 2013, p.49).

O público a que diretamente se destina o livro didático ou os atores políticos, que em tese dialogam de pronto com o conteúdo deste material, não travam uma relação passiva no processo de leitura e apreensão dos signos pedagógicos. Professores, por exemplo, podem rejeitar materiais que não convergem com sua formação acadêmica e epistemológica, ou ainda, alunos podem não demonstrar interesse em um livro ou material que não possua impacto significativo em sua existência, ou que por sua vez, não tenha adequação, seja pelo texto ter uma abordagem equivocada, pela forma concebida para um determinado grupo – um livro infantil para uma classe de jovens e adultos, por exemplo – ou ainda pela condição social e formação

---

<sup>55</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é regulado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e disciplina normativamente a avaliação e a disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias.

cultural distinta do espírito que inspira o conteúdo. O material didático expressa um meio de controle do que é produzido e o que se espera que seja lecionado e trabalhado em sala de aula, e nesse sentido, Michel Apple (apud BITTENCOURT, 2011, p. 298) afirma que a relação entre a má formação do professor, condições de trabalho docente e o mercado de “pacotes educacionais”, pode desqualificar o papel político do docente na definição e escolha do produto pedagógico.

“O livro didático é uma mercadoria, fruto do trabalho de vários atores sociais, que para chegar ao produto final atuam em um processo de negociação e seleção de objetivos e objetos de ensino” (FARIAS, 2013, p.92).

No Brasil, o tratamento institucional sobre o livro didático data do século XIX, quando “Januário da Cunha Barbosa, membro da Comissão de Instrução Pública, já defendia o livro didático como um manual único e centralizado”, mas diante da falta de tais materiais, foi fomentada a importação de livros didáticos, e por consequência uma cultura de valorização da produção estrangeira, de modo que “[...] durante todo o século XIX, e [...] ainda no início do século XX, os livros didáticos usados em nossas escolas viessem da Europa” (FARIAS, 2013, p. 51). Em 1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro – INL – e o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 no art. 2º, defini o livro didático, como aqueles que “que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”, e que “Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula”. Diversas modificações institucionais se deram nas décadas de 1960, com a criação da Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME, e finalmente em 1985, inaugura-se o Plano Nacional do Livro Didático, a partir da edição do decreto nº 91.542.

A história do livro didático esteve ligada à criação de comissões/comitês com o objetivo de avaliar a qualidade dos livros didáticos, autorizar o livro para o uso (ou não) na rede pública e indicar uma lista com o intuito de auxiliar o professor na escolha do livro (FARIAS, 2013. p. 55)..

Na atualidade o Decreto nº 9099 de 2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD -, e regulamentação sobre o processo de avaliação e disponibilização das “obras didáticas, pedagógicas e

literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” no âmbito da União, Estado e Municípios, como também as instituições escolares sem fins lucrativos de natureza “comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, que tenham parceria com o poder público. O PNLD está assentado na busca do aprimoramento do “de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica”, de modo a assegurar o padrão de qualidade dos materiais didáticos na rede pública de ensino, com vistas à democratização cultural, o fomento a leitura, investigação discente e a autonomia docente, e por derradeiro, a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (art. 2º).

O respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, às diversidades sociais, culturais e regionais à autonomia pedagógica das instituições de ensino, à liberdade e o apreço à tolerância, são diretrizes do PNLD que visam atender as singularidades sócio-culturais e de ensino e aprendizagem abarcadas na concepção do livro didático. O procedimento para avaliação pedagógica dos materiais didáticos, destinados ao ensino público (educação infantil, primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sexto ao nono ano do ensino fundamental, e ensino médio) será coordenada pelo Ministério da Educação, de acordo a legislação aplicável, os princípios republicanos e necessários para a construção da cidadania, “a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica”, [...] “a qualidade do texto e a adequação temática”, a adequada informação destinada ao professor, subsunção às regras ortográficas e gramaticais da língua em que o livro didático fora escrito, entre outros requisitos de análise. Sinteticamente, tem-se esta maneira o controle exercido pela burocracia estatal brasileira sobre o livro didático ofertado a educação pública<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> “Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes: I - educação infantil; II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; III - sexto ao nono ano do ensino fundamental; e IV - ensino médio. [...] Art. 8º O PNLD obedecerá as etapas e os procedimentos seguintes: I - inscrição; II - avaliação pedagógica; III - habilitação; IV - escolha; V - negociação; VI - aquisição; VII - distribuição; e VIII - monitoramento e avaliação. [...] Art. 10.

No meio acadêmico a posição crítica as representações do negro e do índio no livro didático, teve impacto nas reformulações das políticas sobre educação das minorias étnicas. Nunes (et al 2011) nesse sentido, trabalha as ilações trazidas pela Lei 10.639/2003 e pela pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir de uma pesquisa etnográfica feita dentro do Projeto de Extensão “Cultura, Terra e Resistência”, “[...] cujo referencial empírico abrange onze comunidades quilombolas dos municípios de Canguçu e Piratini”, Rio Grande do Sul, para a produção de material didático, que contemple o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Oliva (2009), em pesquisa sobre livros didáticos que aborda a história contemporânea da África, constata que alguns materiais “[...] parece existir um consenso de que várias imagens negativas e preconceituosas foram geradas sobre os africanos nesse recorte temporal [...]” ou ainda há “[...] uma equivocada ideia geral de que as sociedades do continente sucumbiram passivamente à ocupação européia [...]”.

Grupioni (2005, p. 472-474) sobre as sociedades indígenas no Brasil retratadas nos livros didáticos, como formadas por indivíduos de um tempo pretérito, traidores dos brasileiros em alguns casos, no caso os portugueses colonizadores, reproduzindo a imagem do bom selvagem submisso, ora pacífico, ora dominado pelos instintos:

[...] índios e negros são quase sempre enfocados no passado. Falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador [...] não se trata de uma história em progresso, que acumula e que transforma. É uma história estanque, marcada por eventos, eventos significativos de uma historiografia basicamente européia, poucos livros mencionam a questão da origem dos povos indígenas no continente americano.

---

A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital: I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação; II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica; IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos; V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e VIII - a qualidade do texto e a adequação temática”.

[...]

Num primeiro momento da nossa história que, de acordo com os livros didáticos, começa com a chegada dos europeus, os índios da colônia são cordiais e amigáveis: carregam o pau-brasil em troca de bugigangas e miçangas, ajudam os portugueses a construir fortes e casas que dão origem às primeiras povoações e ensinam os brancos a sobreviver e conhecer a nova terra.

[...]

Logo em seguida, entretanto, os índios começam a atrapalhar a colonização. São os Tamoios que se aliam aos franceses e promovem ataques aos núcleos dos brancos. O brasileiro é o português, neste momento, os franceses são estrangeiros e os índios os aliados, ora do estrangeiro, ora do brasileiro (Cf. Almeida, 1987:45). De cordiais, os índios passam a ser traiçoeiros.

Assim, grupos e movimentos sociais, que não se vêem representados nas construções didáticas dos livros de História, tal como às populações originárias das Américas e afrodescendentes, retratados, historicamente, como povos submissos e passivos ao processo de colonialismo e aculturação etnocêntrica européia, impulsionaram modificações na formação pedagógica e alteração curricular que expressem uma leitura historiográfica a partir dos cânones da História Cultural, tendo por objeto não as grandes instituições ou personagens históricos singulares das civilizações, mas os setores marginalizados, resistentes a massificação hegemônica política e cultural. Nesse ponto, faz necessário um atuar crítico acerca da elaboração em concepção do livro didático, principalmente no Brasil, que possui todo um lastro de exclusão fortalecido pela historiografia positivista, em que a história dos “subalternos” oficialmente em alguns livros didáticos não é retratada ou repleta de equívocos informativos. Nesse ponto, o livro didático tem a função cidadã de inclusão dos grupos olvidados no discurso posto da história dos grandes heróis eurocêntricos. Trata-se por outra via de políticas públicas de reparação e regaste histórico de identidades, narrativas e personagens populares que formaram a sociedade brasileira com seus valores culturais.

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada

disciplina – no nosso caso da História (BITTENCOURT, 2011, p. 296).

Pode-se dizer que uma combinação institucional multifacetária e culturalmente complexa constitui a definição do que é material didático. Entrechocam-se controle do Estado, posições políticas do educador, orientações mercadológicas da indústria cultural e o conteúdo significativo exigido pelo discente na apreensão e relação com o material didático, especificamente o livro. Bitencourt (2011, p. 300), sobre os livros de História, observa que pós Segunda Guerra Mundial este ganhou maior atenção das instituições estatais responsáveis pela burocracia educacional, tendo em vista à repressão as visões racistas que “[...] favorecesse sentimentos de hostilidades entres os povos”. Algo semelhante que os trabalhos sobre livro didático de História no Brasil vêm apontando criticamente acerca da representação dos povos originários e negros.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos trópicos (BRASIL, 2017, p. 351).

A diversidade do material didático, expressa um conjunto de produtos concebidos para direta ou indiretamente ser utilizado no processo pedagógico de aprendizagem, tal como os suportes informativos atualmente laborados pela indústria cultural, que é “[...] todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 296), ou ainda os “documentos” que incorporam finalidades didáticas, a partir de adaptações de filmes, livros, peças ou qualquer outro suporte,

retirados do contexto artístico cultural de concepção e empregado em um sentido didático-pedagógico de acordo com o conteúdo.

O material didático, segundo Bandeira (2009), tanto é um suporte, como uma mídia elaborada para a atividade educacional de acordo com o meio de veiculação, atrelado a um pressuposto didático de aplicação dos conteúdos. Esta inicial distinção entre suporte e mídia evidencia a diversidade que materiais didáticos possuem na era tecnológica atual, em que livros, mapas mesclam-se com aparatos virtuais próprios ou adaptados da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) – CD-ROM e DVD - para o ensino-aprendizagem. Decerto, a utilização das mídias de TIC depende de outros fatores tais como a disponibilidade de acesso à internet e/ou recurso tecnológicos, um entrave para a proposta de utilização dos materiais virtuais na rede mundial de computadores a partir do sistema prisional baiano<sup>57</sup>, tendo em vista a escassa possibilidade de acesso aos sítios eletrônicos pelos internos para pesquisa educacional. Contudo, o recurso a imagem e som, utilização da educação à distância ou proposta de trabalhos voltados a filmes, programas, documentário em rede de televisão aberta, combinada com o suporte impresso do livro didático, tem condições de proporcionar esta hibridização acerca da utilização do material didático no espaço da prisão.

Estas condições possíveis que a multimídia proporciona com a interação de materiais didáticos, em termos de um conjunto heterogêneo de veículos ou suporte de comunicação (LEVY 1999, p. 63 apud BANDEIRA, 2009) em um hipertexto, que congrega imagens sons e textos, geram autonomia no sujeito, pedagogicamente falando, na apreensão e reconstrução de significados das mídias digitais como material didático. Habilidades e competências podem empreendidas em uma nova diretriz e perspectiva de aprendizagem do aluno, como também sobre o planejamento docente.

A interatividade passa então a levar em consideração a possibilidade de imersão, navegação, exploração e conversação presentes nos

---

<sup>57</sup> Na visita a Escola da Colônia Penal de Simões há televisão pen-drive para utilização de recursos multimídia, porém não há acesso a internet.

suportes de comunicação em rede, privilegiando um visual enriquecido e “recorporalizado”, em contraponto a um visual retiniano (linear e seqüencial), que recompõe uma outra hierarquia do sensível (COUCHOT, 1997, p.139), instaurando, assim, uma lógica que rompe com a linearidade, com a hierarquia, para dar lugar a uma lógica heterárquica, rizomática, hipertextual. Logo, desloca-se o eixo das razões quantitativas (número de pessoas interagindo) para as qualitativas (variedade, riqueza e natureza das interações) [...].

Portanto, a interatividade passa ser compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitem a transformação imediata (LÉVY, 1999, p. 60), criam novos caminhos, trilhas, cartografias, valendo-se do desejo do sujeito (ALVES, 2007).

Esta interatividade com a miscelânea dos hipertextos – jogos, textos, imagens, vídeos e sons - necessitam de um olhar mais analítico e estratégico sobre o diálogo que se tem destas mídias com a leitura do aluno, o planejamento didático-pedagógico e os suportes físicos – livros didáticos e paradidáticos – no contexto da realidade cultural e ecológica da prisão, escopo que foge as razões teleológicas deste trabalho, mas de conclusões assaz importante acerca das posturas discentes e da respectiva aprendizagem nesse ambiente das TIC's.

Sendo o material didático regido por uma lógica burocrática estatal, seja na definição curricular à avaliação do produto, como também pelos contornos técnicos de mercados, as pressões manifestas e latentes de professores e alunos, a respectiva estrutura interna requer um suporte pedagógico não arbitrário em relação ao conteúdo escolar, pois suas leituras se apóiam em sugestões de atividades exercícios que dialoguem com texto.

“As interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático” (BITTENCOURT, 2011, p. 302).

Quanto à esfera produtiva da indústria cultural, não se deve olvidar que a produção de livros didáticos, mesmo os que se dedicam a crítica da sociedade capitalista, destina-se a um mercado, e este espaço, em última análise é o ambiente escolar. “Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado.” (MUNAKATA, 2012, p. 184). Contudo, a escola não é reflexo direto da sociedade, mas tem relação mediata e indireta, sendo um espaço de formação

de suas próprias especificidades, embora tenha relação com a sociedade a qual está inserida.

Esta dimensão conceitual concorrente na definição do livro didático tem impulsionado estudos, cujos objetos medeiam entre discursos, representações, a concepção e papel político que assume este produto. No Brasil, se consolida um grande conjunto de análise nesse sentido dos livros de História. A multiplicidade funcional do material didático implica que este não deve somente atender a necessidade de apreensão do conteúdo, mas mensurar a retenção das categorias conceituais e a qualidade desta conservação de signos pedagógicos, e em que medida atividades, exercícios, ilustrações, contribuem para o deslinde das habilidades e competências do discente. Portanto, forma, conteúdos pedagógicos e históricos são elementos que constituem o aspecto material ou substancial do livro didático e que dão as notas distintivas a este tipo de material, destinado a relação interpretativa dos leitores.

Livro didático e sua produção se relacionam, inexoravelmente, com as políticas públicas, conforme dito linha atrás, enquanto elemento sintomático da presença estatal, como ente de chancela dos livros didáticos, ou partícipe ideológico do processo que viabiliza o ingresso do material didático “mercado”.

Contudo, a discussão acadêmica sobre livro didático no Brasil tem se intensificado nos últimos anos, transcendendo a mera construção conceitual. Munakata (2012) afirma que até a defesa da tese da professora Circe Bittencourt em 1993, não se tinha um amplo conjunto de trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos, realidade que “não passavam de quase 50 títulos” (2012, p.181), e dentre os existentes, muitos se dedicavam a crítica da sociedade burguesa, e os reflexos destas nos materiais didáticos.

Houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje, como se viu, há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo. Pesquisas recentes, como as apresentadas no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2012, abordam a recepção dos livros didáticos pelo aluno – esse sujeito da educação escolar quase sempre em elipse. O que aqui se buscou mostrar, mediante alguns exemplos, é a fertilidade da pesquisa sobre o livro didático, que abre possibilidades de elucidação de vários aspectos da educação escolar e de sua história (MUNAKATA, 2012, p. 193).

Credita-se ao I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, realizado na Universidade do Minho (Portugal) em 1999, o referência temporal para a explosão dos estudos nesta temática, o que por consequência gerou um aumento de centros e grupos de pesquisas dedicados a esta área. Nesse ponto, ressalta Munakata (2012) que a tese da professora Circe Bittencourt, apesar de publicada como livro de forma tardia, assume singular importância por tratar de políticas públicas na seara educacional, mercado e cultura escolar. Constitui-se uma inovação de abordagem Circe Bitencourt, já preconizada na década de 1970 por Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que incluíam nos seus questionamentos sobre o livro didático, as matérias sobre currículo, disciplinas escolares, cultura escolar, história cultural, história do livro e da leitura.

Ascende relevância as representações dos personagens históricos e as relações funcionais que o material didático possui; o que tem imposto reinterpretções e destaques de equívocos interpretativos. Embora, as funcionalidades adquiridas atualmente pelo livro didático destacam-se do seu engenho original de veículo transmissor de conhecimento para se inserta na construção do planejamento pedagógico, agregando-se outras finalidades e variedades, tais como jogos, CD-ROM, vídeos e documentos (BANDEIRA, 2009), em nossa realidade brasileira os materiais didáticos – suportes ou mídias – são convocados a um papel político, dedicados a historiografar novos capítulos da História das minorias políticas, tendo em vista a tradição positivista dos manuais didáticos destacarem as instituições e os feitos dos “heróis” da elite política e econômica, escamoteando as participação dos grupos étnicos e culturais de resistência, ou os retratando por viés passivo, estigmatizador e vitimizado.

A emergência de políticas públicas e diplomas legislativos são evidências do atuar político dos movimentos sociais na burocracia educacional brasileira, subsidiada por leituras e estudos epistemológicos que denunciavam e expunha o caráter seletivo e falsamente neutral dos livros didáticos de História no Brasil acerca da historiografia africana, dos povos originários e da diáspora.

A proposta deste trabalho consiste em um livro paradidático que congregue, ainda que parcialmente, elementos que remetam ao estudo

reflexivo e crítico da escravização no século XVI ao XIX, resistências e quilombismo no Brasil, pós-abolição, reinos e impérios africanos e independência dos países africanos, manifesta ou implicitamente presente no enredo fático trazido na obra intitulada “História da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”. Por sua vez, o termo paradidático informa que o material de ensino e aprendizagem não tem o formato de um livro didático, este se inclina objetivamente para o ensino de uma disciplina, através de conceitos e exercícios de fixação.

Mas o que consiste um livro paradidático?

Pode-se dizer de início que:

Não há um padrão definido de paradidático e os editores compõem com certa liberdade livros de formatação variada, coloridos e fundamentalmente dotados de temáticas e propostas teórico-metodológicas aparentemente inovadoras. A invenção do novo é cuidada nos mínimos detalhes: tamanho, a forma dos livros, letras, qualidade do papel, variedade de cores, ilustrações (ZAMBONI, 1991, p. 2-3 apud CAMPELLO, 2018).

Campello (2018) remonta a década de 1970, a aparição do termo paradidático, elaborado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, porém, antes disso, se tem nas obras de Monteiro Lobato exemplo concreto de tal espécie de material didático, porque estabelece uma relação entre a literatura infantil e a abordagem implícita e contida nas histórias acerca dos conceitos relacionados às disciplinas escolares. Pugna-se também na escrita de Monteiro Lobato um viés racista na retratação dos personagens, como Tia Nástacia<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Lajolo (1998) sobre a figura do negro em Monteiro Lobato: “Tia Nastácia, *negra de estimação que carregou Lúcia* em pequena ganha as primeiras atenções: ela desfruta da afetividade da matriarcal família branca para a qual trabalha e, ao mesmo tempo, apesar de suas breves mas muito significativas incursões pela sala e varanda, encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social. Ao longo da obra infantil lobatiana, a exceção ao carinho brincalhão que a cerca vem sempre pela boca da Emília que em momentos de discussão e desentendimento desrespeita a velha cozinheira, como sucede em algumas passagens de Histórias de Tia Nastácia: *Pois cá comigo - disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! - Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar*

Assim, Monteiro Lobato, o precursor da literatura infantil no Brasil, é também considerado o precursor do gênero paradidático, juntamente com Júlio Cesar de Mello e Souza, conhecido como Malba Tahan, que buscou tornar palatável e interessante o ensino da tão temida matemática em seu livro *O homem que calculava*, no qual apresenta problemas e curiosidades matemáticas por meio de narrativas das aventuras de um calculista persa, no estilo das histórias das *Mil e uma noites* [grifos no original] (CAMPELLO, 2018).

Decerto, a concepção do livro paradidático não é uma invenção recente, mas talvez a denominação que lhe foi dada, pois já em 1937 o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático com outra denominação e o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola “abriram possibilidade de aquisição dos chamados textos complementares”, como também as previsões legais de ensino de educação ambiental – Lei nº 9.795/1999<sup>59</sup> - e o ensino da história africana, dos povos originários, e cultura afro-brasileira indígena fomentam a produção de materiais didáticos que trate de tais assuntos de forma transversal, seja pelo viés informativo, “servindo para complementar o livro didático adotado” (CAMPELLO, 2018), ou por uma forma ficcional própria dos gêneros textuais literários, como o proposto neste relatório.

---

*um homem. Facínora! - Emília, Emília! - ralhou Dona Benta. A boneca botou-lhe a língua (p.132) Similares má-criações têm servido de munção para leituras que tomam o xingamento como manifestação explícita do racismo de Lobato, questão incômoda, de que os estudiosos do escrito têm de dar conta: (...) é fora de dúvida que Lobato subscreve preconceitos etnocêntricos e mesmo racistas (...) ‘Tia Nastácia’, por exemplo, é um poder que representa a presença da cultura e saber populares, um saber mágico, empírico, fruto do conhecimento da vida pelo seu exercício real.(...) Após cada história contada pela cozinheira, há comentário dos personagens. A maior parte destes comentários falam da pobreza e da ingenuidade da imaginação popular . Todos criticam as histórias de tia Nastácia, principalmente Emília, que as considera bobagens de negra velha. (...) apesar de todo este descontentamento com as histórias folclóricas, em A chave do tamanho, Emília consegue salvar sua vida ameaçada pelos insetos, lembrando-se de uma das histórias da cozinheira (p/139-140). Francamente eugenista, a trama urdida por Lobato em O choque, onde a inteligência dos brancos acabava vencendo, vem destacar posições ambíguas do escritor. Mas, se neste livro ele abraça idéias acerca da superioridade racial, em outros momentos resgata o elemento de origem africana e reconhece seu papel na cultura brasileira - como na caracterização de Tia Nastácia e Tio Barnabé - personagens do Sítio do Picapau Amarelo representantes do saber popular. E tampouco se esquiva em denunciar as crueldades do escravismo, conforme se pode constatar no conto ‘Negrinha’” [grifos no original].*

<sup>59</sup> “Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;”

### 3.2 A LEITURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.

Dentre as ações em volta do livro didático ou paradidático, a leitura é uma das principais atividades. O exercício se dá de forma plural, isolada ou recortada em contextos. Portanto, a leitura é uma ferramenta de assimilação que admite diferentes modos de proceder: individual, em grupo ou oral, de acordo com os documentos e atividades que o livro didático propõe.

Roger Chartier (2001) analisa as impressões e sentidos apreendidos do texto, a partir da possibilidade das distintas formas de ler e estruturas de apresentação do livro, que influenciam na apreensão semântica do que fora

produzido pelo autor. Quando Chartier (2001, p. 210) questiona: “como é que um texto, que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em 'instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?”; ele nos apresenta a principal hipótese do seu trabalho, que transcende a reflexão às outras propostas pedagógicas que envolvem o ato de ler, pois embora um texto guarde relação com os sentidos almejados pelo autor, a captação dos veículos semânticos pode assumir percepções outras, quando das leituras realizadas pelos indivíduos em suas singularidades subjetivas e objetivas, cotejada com algumas pontuações, tais como a diversidade de opiniões, o caráter dos leitores e também o modo de se fazer a leitura.

A leitura pode ser, ainda, qualitativamente, voltada a memorizações de frases, chistes e provérbios, ou por um proceder mais aprofundado na relação travada com o conteúdo, de modo que cada uma destas formas de leitura trará um resultado distinto.

Contudo, pontua Chartier (2001), que o autor ao elaborar um texto, há de considerar o leitor no processo de recriação subjetiva e nova dotação de sentido, o que o coloca no centro da história e não somente a leitura. Ler não significa se submeter a um texto de forma mecânica, pois a leitura constitui-se em um ato bilateral, “Ler é uma resposta” (CHARTIER, 2001, p. 214), uma “apropriação do texto”. Assim, a leitura, seja coletiva ou oral, com performances, ou ainda isolada, possui variáveis que influem na percepção do que fora escrito pelo autor.

Em outro ponto, as modificações no texto – a exemplo dos conteúdos de um livro didático - como fito na distribuição comercial, ou adequação aos imperativos do mercado, tende a contribuir para modificar os sentidos pretendidos pelo autor da obra, principalmente, quando o texto se transforma em livro.

As editoras formatam o livro conforme os interesses que julgam preponderantes. E esse fator é de suma importância para o alcance do objetivo pedagógico que se propõe com a elaboração de um material didático, como por

exemplo, a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, e no seu reconhecimento dentro do conteúdo da obra, porque tais intervenções do mercado editorial podem comprometer as intenções pretendidas para o ensino e aprendizagem.

Ainda assim, deve-se prestigiar o protagonismo do leitor e não a submissão mecânica deste ao texto transformado, pois como afirma Michel de Certeau (1994) a leitura é uma operação de caça.

Roger Chartier, afirma que:

[...] podemos escolher entre dois modelos para darmos sentido aos textos, aos livros e a seus leitores. O primeiro estabelece um contraste entre disciplina e invenção, apresentando essas categorias não como antagônicas, mas como um par inter-relacionado. Qualquer arranjo textual ou tipográfico que pretende criar mecanismos de controle e coerção sempre segrega táticas que o subjagam ou subvertem; inversamente, não existe produção ou prática cultural que não se fundamente em materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não esteja sujeita à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder sobre as palavras ou os gestos. (2001, p.236).

Chartier (2001) se ancora em Michel de Certeau, no tocante a compreensão do leitor no processo de leitura. No mesmo sentido, Paul Ricoeur, citado por Chartier, defini a leitura como ato de “apropriação”, pois o autor não é único sujeito na produção dos sentidos almejados, e projetados no texto, se inserem atores, formas e modos que alteram as razões teleológicas iniciais. Há de se perceber a liberdade do leitor, ainda que diante da obra já alterada pelos processos de transformação do texto em livro. O exercício da liberdade de apreensão e a construção dos sentidos, por sua vez, também pode deformar ou comprometer uma leitura ampliada ou profunda do texto, e aí a mediação pedagógica é essencial.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade. (BRASIL, 2017, p.346).

Entra em cena um ponto importante, que é do leitor imiscuir no texto as suas leituras do mundo, e nesse sentido, a leitura é algo mais amplo que a simples atividade entre um indivíduo em um conjunto de signos. Mais alargada que a apreensão visual e a memorização de palavras encadeadas em um período, o que é um tipo de leitura estática, não revolucionária. Portanto, o “[...] exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico” (BRASIL, 2017, p.349).

Paulo Freire (1989, p. 12) reafirma a importância da compreensão na leitura não só do texto, mas do contexto de vida do leitor. Este ato de “caça” – a leitura – “[...] Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”.

Esta "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1989, p.14).

“E como consequência disso, o indivíduo que se define, o faz também em relação ao tipo de sociedade na qual se engaja e que está disposto a construir [...] (DIAS e NASCIMENTO, 2010, p. 18). A leitura de si que os professores Ritas Dias e Claudio Orlando falam na formação docente, também se estende ao discente com a construção do conhecimento a partir do autoconhecimento individual, porque “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” é uma instrução emancipatória (SANTOS, 2002, p. 84 apud DIAS e NASCIMENTO, 2010, p. 19).

Sugerir e fomentar a leitura, principalmente em grupo ou rodas de “contação de história”, tal como se procede na tradição oral das comunidades

quilombolas, indígenas e africanas, é exercitar uma forma de leitura rica e legítima, sem, contudo, excluir os outros “processos de caça”, de modo que o reconhecimento do leitor como sujeito histórico de seu tempo, se fortaleça no contato com texto e releitura de seu mundo.

Este é o principal instrumento proposto para o produto alvo de consideração deste relatório: um paradidático cujo modo de leitura proporcione uma identificação e participação ativa do discente. Diante deste quadro traçado linhas atrás se propõe uma atitude pedagógica em que o discente deve ser entendido como ser que traz consigo um conjunto de signos capaz de conduzir a produção do conhecimento, uma leitura de si, enquanto categoria étnico, social, do processo histórico de construção do patrimônio cultural brasileiro. Essa perspectiva se constitui numa concepção pedagógica que inclui o discente em uma postura ativa e construtiva, tornando o professor mediador do processo educativo.

### 3.3 ESTRUTURA DO PARADIDÁTICO “HISTÓRIAS DA CASA VERDE: COR, CÁRCERE E LIBERDADE”.

#### 3.3.1 Gênero textual literário.

A obra “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”, foi concebida para uso didático e ensino de História da África, da Diáspora e dos Povos Originários, mas contudo, optamos, neste espaço, por defini-lo do ponto de vista literário.

Antes desta empreitada, convém traçar algumas características que definem um livro como obra literária a partir de categorias conceituais que lhes são próprias. Assim, pode-se agrupar a partir de critérios semânticos, sintáticos, formais, por exemplo, textos em gêneros, de acordo com a estrutura narrativa, disposição e constituição dos personagens ao longo do enredo. O livro aqui proposto se insere no gênero narrativo, em que se tem uma história conduzida por um narrador, em um contexto espacial e temporal, onde se entrelaçam os personagens em relações introspectivas ou em congregação com os demais, sejam protagonistas, heróis ou comparsas, personagens secundários, e até mesmo o próprio narrador autodiegetico, que é aquele que convive com outros personagens, mas não interfere no desenrolar dos acontecimentos.

No gênero narrativo se inclui o romance, a fábula, a epopéia, o conto e a novela, por exemplo. Deter-nos-emos na análise do romance e da novela. O romance é a forma narrativa que aparece na Idade Média, com os romances de cavalaria, e mais adiante se afirma “[...] como forma representativa do mundo burguês, volta-se para o homem como indivíduo” (SOARES, 2007, p. 41).

Estas [o romance] chegam até nossos dias, juntamente com as narrativas que, nos moldes impressionistas, são calcadas no fluxo de consciência e nas análises psicológicas, ou as que optam por uma forma de realismo maravilhoso ou de ficção-ensaio [grifo nosso] (SOARES, 2007, p. 41).

Pode-se definir o romance como uma das formas do gênero narrativo que apresenta o enredo, tempo, ponto de vista, personagens, espaço, seja de forma explícita ou latente, independente de clara identificação, ordem ou estrutura de tais, enquanto elementos. No mesmo sentido, pode-se caracterizar a novela, mas a esta nos dedicaremos mais a frente, pois esta diretamente relacionada à forma de apresentação do paradigmático proposto.

Assim, o enredo ou trama, seja oriundo do romance ou da novela, emerge das ações dos personagens que se concretizam por meio da narração dos acontecimentos. A unidade do enredo ou intriga é semanticamente laborada da concepção que preside a trama, e a partir dos elementos mínimos identificáveis na narração, a idéia central do tema se vincula aos aspectos

substâncias do romance. Ora, da obra “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”, o tema é o encarceramento e o racismo experimentado em suas diversas vivências intracárcere, e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, em que os motivos identificados na trama buscam construir esta unidade necessária ou idéia comum presente no enredo (SOARES, 2007, p.42).

Como, por exemplo, estes excertos da obra:

[...]

*E aí, por um momento, acho que estamos parados no tempo.*

*Os navios negreiros, as senzalas, as prisões, foram locais em que africanos escravizados foram mortos, torturados e privados de sua liberdade, muitos lutaram pelos os que estavam na mesma situação, independente de que partes da África vieram.*

*Hoje a penitenciária, as delegacias e demais prisões reproduzem sofrimentos com os descendentes daquele povo resistente.*

*Os negros e negras livres, tal como seus antepassados, resistem e lutam pelo povo preto, contra a injustiça da punição pelo fato de ser negro ou negra .*

[...]

*Tinha o cabelo duro e olhos de gato, se achava branco, fazia piada de preto, e os presos pretos, talvez com falso respeito ou medo, levavam na esportiva.*

[...]

*Antes de atacarem o dragão da maldade, se viu descer do céu um índio com um arco e flecha nas mãos, ele estava montado em um cavalo, e de repente todos começaram a gritar seu nome em diferentes línguas. O povo que estava na igreja com Conselheiro, diziam: ‘Salve São Jorge da Capadócia’; os negros que estavam com de Pajeú cantavam: ‘Okê Odé, Okê Arô!'; os caboclos e vaqueiros se ajoelharam e nenhuma bola de fogo os atingiram. [grifo nosso].*

No discurso narrativo a apresentação da realidade ficcional criada, ou o modelo abstrato em que existem os personagens e se localizam espacial e temporalmente, é o que denominamos de diegese. Esta apresentação não segue um fluxo contínuo no tempo narrativo, pois pode às vezes se deter para descrição e caracterização do mundo construído no enredo, ou em divagações subjetivas dos personagens, que permite ao leitor a compreensão sociológica, psicológica dos atores da trama.

Na obra temos estes contextos de interrupção narrativa pela descrição:

[...]

*Certo dia seu Diógenes, em sua ronda noturna, parou em frente à cela que estava Babalu e a olhou, ficou reparando bem detidamente. Ele é um agente penitenciário de mais de 30 anos de serviço, um negro de estatura mediana, Ogan de Oxossi, da nação Angola, sempre trabalhava com uma bata branca e sua conta verde no pescoço, testa lustrada por um suor seco, óculos preto de armação grossa e fundo de garrafa; é um tanto ríspido e de pouca conversa. Ele olhou, torceu a boca de lado, coçou a vasta barba negra, apontou o dedo em riste e disse para Babalu, se tremendo ao modo de quem tem um ataque nervoso, “cuide de seu Orixá”, e numa paz preguiçosa e desleixada, saiu arrastando sua chinela de couro, cujo eco na galeria parecia uma cantiga chata e monótona – “chepo, chepo... chepo, chepo” - ia devagar e sem pressa, com os braços para trás, analisando cada cadeado, e as grades das celas, olhando para cima e ao redor com um cuidado e demora de uma perspicaz analista. De vez em quando parava e olhava para dentro de uma cela ao avistar algo diferente, depois de algum tempo de verificação, seguia em frente nesse ritual. Se algum preso falasse algo, aí ele se inculcava, chamava os outros agentes, tirava os presos da cela e fazia uma baculejo surpresa, era um velho meio chato e “caxias”, tipo aqueles que se por acaso encasquetar com alguma coisa ou desconfiar de alguém, só sossega quando consegue descobrir o segredo por detrás da aquela pessoa ou da “anormalidade” que detectou com seus olhos treinados: então, o melhor era não falar, não fazer nada e deixar seu Diógenes passar com seu ritual [grifo nosso].*

Segundo Soares (2017, p. 43-44):

Não podemos esquecer que, além da narração de fatos que fazem progredir a diegese, o romance apresenta ainda descrições, com as quais se representam personagens, objetos, espaço... e que assumem, muitas vezes, uma função diegética importante, como acontece em *Vidas secas*, quando se tornam imprescindíveis, tendo em vista o grande investimento do romancista na relação entre o espaço físico (modificado pelas secas) e o humano (as vidas que se tornam também secas).

Soares (2017, p. 44) afirma que os romances do século XIX apresentavam uma estrutura bem definida, em que no início da narrativa eram explicitados o local, os personagens e o tema, para em seguida ter-se os

entrechoques de fatos e circunstâncias, que engendravam o caminho para o desfecho da trama – clímax – e em seguida finalizar com o destino dos protagonistas e dos personagens secundários. “O primo Basílio, de Eça de Queirós, é um exemplo típico deste tipo de narrativa, conhecida como romance fechado”.

Nos três primeiros capítulos - “Êa, a família fortalece”, “Mainha mandou meditar no Salmo 40”, e a “A fuga de Babalu Lamborghini – tem-se a diegese e a constituição do tema a partir dos elementos materiais das narrativas, tais como os personagens protagonistas – Gonçalves, Hollywood, Chico e Babalu -, o espaço – Penitenciária Lemos de Brito -, e a indicação de tempo da intriga. O personagem Gonçalves é flagrado em falta grave do primeiro capítulo, por estar envolvido em um ato ilícito; da mesma forma, no segundo capítulo Hollywood depois de sofrer extorsões e ameaças, é conduzido para área disciplinar da unidade prisional; e Babalu, no terceiro capítulo, também se vê envolvida em uma acusação de estupro e arquitetada uma fuga do presídio. A partir do capítulo “Chico ladrão de pão”, começa a se desenhar um desfecho, que tem o seu epílogo na seção final “De volta a Belo Monte”. Pode-se dizer que se tem uma espécie de forma narrativa fechada. Opta-se, por enquanto, por não denominar qual gênero narrativo da obra em questão.

No romance aberto os desfechos são imprecisos e sem conclusão, por vezes é dada ao leitor a faculdade de definir qual o final da trama. “Dom Casmurro”, de Machado de Assis é um exemplo de romance aberto, na medida em que a traição de Capitu é uma incógnita eterna no mundo da literatura; da mesma forma Soares (2007, p. 44) afirma sobre “Vidas secas”, pois o “[...] O caráter inovador do romance Vidas secas nos leva a lê-lo como um romance aberto, com seus vários quadros, centrado cada um em determinada personagem [...]”.

Em “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade” o desfecho se assemelha ao romance fechado, pois no capítulo “De volta a Belo Monte”, há uma espécie de “final feliz” para Hollywood e Chico, em que este consegue uma revisão em sua condenação e obtém a liberdade, tal como Hollywood que alcança o direito de cumprir o resto da pena fora do cárcere, pelo instituto

processual da Lei de Execução Penais brasileira, chamado de liberdade condicional<sup>60</sup>. Embora os fatos fiquem esclarecidos em relação à Babalu e Gonçalves, aquele personagem não sofre penalidade pelo suposto estupro, tendo em vista a falsa acusação que lhe foi imputada, e Gonçalves é transferido e punido pelo armazenamento do celular na cela, mas fica uma definição implícita e relativamente aberta de como se deu o desfecho do relacionamento amoroso e amizade entre eles dois, como também não se sabe acerca da situação de Marisa, a esposa traída, que até então não tem ciência do enlace amoroso homoafetivo de Gonçalves e Babalu.

Como se advertiu, apesar de se caracterizar o gênero narrativo romance em suas partes estruturantes, “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”, não se definiu como tal, tampouco é um conto.

Um conto tem uma estrutura menor que um romance e não possui um desenrolar da trama, que conduz a um clímax em ritmos distintos da diegese, a exemplo do retardamento da narrativa com a descrição subjetiva dos personagens ou dos espaços. É o gênero narrativo de menor extensão voltada a um recorte de um momento, que constitui todo o enredo. “Laços de Família”, de Clarice Lispector, é uma obra de contos, que contém “Devaneio e embriaguez duma rapariga”, “O crime do professor de matemática”, entre outros que estão no livro da festejada autora.

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial. Embora possuindo os mesmos componentes do romance [...] o conto elimina as análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço (SOARES, 2007, p. 55).

---

<sup>60</sup> É o meio pelo qual um condenado a privação de liberdade, ao invés de cumprir toda a pena preso, é posto em liberdade se houver preenchido determinadas condições impostas pela lei.

O conto, como gênero literário, também não é conto popular ou folclórico, aquele oriundo da tradição oral de autoria incerta ou difusa, que pode sofrer modificações na forma em que é contada ao longo do tempo. Assim no paráidático, Chico, no capítulo “Chico ladrão de pão”, conta uma história que se assemelha ao conto popular ou folclórico, e ao final inclui elementos de lenda africana do Orixá Oxossi, “O caçador de uma flecha só” - presente no livro “Lendas Africanas dos Orixás”, de Pierre Verger e ilustrações de Carybé -, e que no mesmo capítulo a personagem lalorixá Jurema diz o seguinte: “- *Ah seu descarado, pegou a minha história, fez um bolo com a de seu bisavô, eu ouvi, viu?!*”, já que a mesma contava as lendas dos Orixás para os presos, agentes penitenciários e demais nos dias de visita à prisão.

*“A lua cheia ficou ainda mais brilhante, e o índio que tinha uma flecha só, com um único disparo, atingiu o coração do dragão, acabando com todo o terror e a ameaça sobre Belo Monte”* [grifo nosso].

Também no livro “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade” há o documento “Iansã e a Democracia”, um conto mitológico, indicado para a utilização como recurso didático, e que foi retirado da obra “Irê Ayó: Mitos Afro-brasileiros” da professora Vanda Machado e Professor Carlos Petrovich. Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004) trazem também em seu livro os contos, “Transformação do Conquen”, “Ossain, o Protetor das Folhas”, “Ogum defende um pobre homem”, sugerindo o mito como proposta educativa.

Patente a noção do conto e sua diferença em relação a conto popular ou folclórico, segue a definição de novela. Esta, “É a forma narrativa intermediária, em extensão, entre o conto e o romance” (SOARES, 2007, p. 54). A novela tem uma economia na extensão do enredo, mas não é um retrato episódico como o conto, possui toda a estrutura presente no romance, como a intensificação da trama, o alcance do clímax e o epílogo com relação ao destino dos personagens.

Têm aparecido como mais apropriadas à novela as situações humanas excepcionais que, não sendo apresentadas como um *flash* (o que constituiria um conto), se desenvolvem como um corte na vida das personagens, corte este explorado pelo narrador em intensidade, ao contrário do romance, que se estende por um longo período ou até por uma vida inteira. O predomínio da ação que, muitas vezes,

favorece a construção dialogada, dá à novela uma feição dramática, ao contrário do conto, que se aproxima da poesia (SOARES, 2007, p. 54-55).

“Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”, por ser não extenso como um romance, é uma novela, tal como a obra “O Alienista”, com sua trama estruturada em torno dos personagens, com desfecho e remate do enredo, exposto no capítulo derradeiro “De volta a Belo Monte”.

[...]

*- Vocês estão aqui para se entenderem como amigos que sempre foram. Gonçalves vai responder pelo celular e vai para outro pavilhão. Mas é o certo pelo certo. Já sabemos quem é opressor da cadeia. Sarará! Se você colaborar Gonçalves, sua esposa não vai saber de sua história com Babalu. Te garanto que você irá para um pavilhão diferente de Sarará. Estamos conversados?*

*- Sim senhor. Responderam ambos.*

[...]

*A missão tinha acabado para Chico, ia voltar para casa. Sua pena foi reduzida. Nada mais interessava, ia encontrar Hollywood já em liberdade.*

[...]

*A revisão criminal proposta por sua defensora foi julgada procedente e Chico ia voltar para seu sertão, para a sala de aula, talvez escrever um livro e inspirar revoluções.*

*E Eliel?*

*Continua na cadeia caguetando e destilando sua amargura [grifo nosso].*

Doravante, segue-se a apresentação dos outros elementos da novela proposta como produto paradidático, que por sua vez, apresenta uma natureza híbrida, já que é um gênero textual narrativo e também um material paradidático para uso pedagógico.

### 3.3.2 Narração.

Os personagens são elementos essenciais da narração do enredo. “Isto porque depende delas o sentido das ações que compõem a trama” (SOARES, 2007, p. 43), ou seja, o curso da intriga subordina-se diretamente à função exercida pelos personagens em revelar, descrever as dimensões subjetivas e objetivas da diegese ou do mundo apresentado na obra. Nesse ponto, o narrador é também uma criação ficcional enquanto sujeito do enredo, e jamais se confunde com o autor, pois é produto deste. O narratário também é um personagem, porque é aquele a quem o narrador se dirige de forma explícita ou velada. O narratário, portanto, “[...] é receptor da narrativa, aquele a quem, muitas vezes, se dirige o narrador, como, por exemplo, o ‘leitor amigo’, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis” (SOARES, 2007, p. 45).

Não se devem confundir as sugestões que o autor do paradidático faz ao leitor (nem este com o narratário) do ponto de vista didático nos suportes e documentos da seção “Algumas conversas com o autor...”, como também na “Apresentação”, pois não se trata da narração do enredo, e como se disse, o autor não é personagem, portanto, não pode ser o narrador, em verdade eles – autor e narrador - dividem espaços bem delimitados. O autor sai de cena no primeiro capítulo, em que o espaço é reservado exclusivamente para os personagens, só aparecendo brevemente ao final das seções em “Para saber mais...”, e retornando derradeiramente ao final da obra, para sugerir algumas atividades didáticas.

Ademais, o gênero textual utilizado pelo autor na apresentação e sugestões didáticas é diferente da narrativa utilizada pelo narrador da obra “*Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade*”. Aquele utiliza um texto injutivo, alguns textos expositivos, poéticos, dissertativo-argumentativo, como se pode constatar da variedade de documentos e suportes didáticos.

Quanto ao narratário, se este se faz presente de forma latente, se denomina de narratário extradiegético. “É como ele se configura em *Vidas secas*, não sendo sequer referido, mas deduzido da voz do narrador, ao lhe esclarecer” (SOARES, 2007, p. 46). Nestes excertos do enredo do paradidático “*Como disse, hoje ele ‘tá de boa!’ [grifo nosso]*” e “*Eu queria revidar, mas*

como? *Estava imobilizado pelos caras que trabalhavam costurando bola com Sarará*” [grifo nosso], se pode inferir a presença do narratário extradiegético.

“Quando o narratário participa da narrativa como personagem concreta (interveniente na trama ou apenas narratário), podemos denominá-lo como *narratário intradieético*” [grifos no original] (SOARES, 2007, p. 46).

O narrador, por sua vez, pode participar da história como personagem protagonista ou secundário, narrador autodieético, e neste caso o mesmo escreve na primeira pessoa. Ainda pode não ter relação com os fatos narrados, narrador heterodieético, que é onisciente e sempre na terceira pessoa. Na estrutura narrativa do paradidático há três narradores, Chico, Hollywood e um narrador não identificado. No primeiro capítulo, Chico descreve o dia do casamento de Marisa e Gonçalves, e faz algumas reflexões sobre seletividade penal e a vida no sistema carcerário, ele é um exemplo junto com Hollywood de narrador autodieético, pois são protagonistas da trama. Hollywood divide a narração com o terceiro narrador em dois capítulos “Mainha mandou meditar no Salmo 40” e “Chico ladrão de pão”. Os demais capítulos predominam solitariamente o narrador heterodieético.

### 3.3.3 Personagens.

O enredo do paradidático além de trazer o narrador e o narratário, este de forma implícita, como personagens, há os protagonistas ou heróis (Gonçalves, Hollywood, Babalu e Chico) e personagens secundários ou comparsas (Sará, Irmã Esmeralda, Dona Jurema, Seu Diógenes...); ambos podem ser descritos, mas a diferença principal é o grau de ação direta na narrativa que o personagem apresenta, que é mais intensa com o protagonista. Os personagens planos são aqueles estáticos de comportamentos previsíveis ao longo do enredo (Eliel, por exemplo), ao contrário daqueles que possuem

ações que se alteraram ou modificam conforme os estados psicológicos ou situações vividas na evolução da diegese, o que chamamos de personagem modelada ou redonda, Babalu e Hollywood, por exemplo.

O personagem literariamente falando é qualquer ente personalizado na trama, ainda que em visões, lendas, objetos inanimados, ou “[...] quaisquer elementos (idéias, fatos, desejos, objetos) aos quais se atribua uma personificação<sup>61</sup>. Em *Vidas secas*, a cachorra *Baleia*, como vimos, tem função e caracterização bastante humanizadas” (SOARES, 2007, p. 48).

### 3.3.4 Divisões temporais e espaço.

Na narrativa, o tempo cronológico necessariamente não corresponde ao tempo de leitura, pois esta pode retardar a evolução da diegese com a descrição de espaços e estados psicológicos dos personagens. Chama-se de anacronias a impossibilidade de “[...] uma coincidência perfeita entre o desenrolar cronológico da diegese e a sucessão, no discurso, dos acontecimentos (SOARES, 2007, p. 49). Na novela “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade”, o tempo da narrativa é marcado por alternâncias cronológicas. O primeiro capítulo, por exemplo, inicia-se com a diegese avançada temporalmente (*narrativa in médias res*), embora, haja recuos para descrever a vida pregressa do personagem Gonçalves.

*O dia era de festa, apesar da confusão que teve de manhã. Afinal, Gonçalves e Marisa comemoraram seu casamento com os amigos que fizeram no cárcere [grifo nosso] (Primeiro Capítulo - Êa, a família fortalece).*

Conforme já afirmado em linhas atrás, o romance “A Guerra do Fim do Mundo” do Miguel Vargas Llosa, e “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, são exemplos de alterações cronológicas do enredo.

---

<sup>61</sup> Juan García Salazar y Catherine Walsh (2017) sobre pedagogia ancestral e personagens mitológicos: “Así, preferimos hablar de personajes mágicos o de personajes de la madre montaña, en vez de personajes mitológicos. No son ficticios ni tampoco fabulosos, existen y tienen papeles pedagógicos claves para mantener el estar bien colectivo y el balance en el uso racional y solidario de los recursos y de la vida”.

Percebe-se a partir de uma leitura atenta dos excertos dos capítulos segundo, terceiro e sexto, que a comemoração do casamento de Gonçalves e Marisa ocorre no domingo pela manhã, durante visita de familiares ao presídio, e que no mesmo recorte de tempo, Hollywood é conduzido para a segurança após agredir Sarará (a agressão de Hollywood se revela no quarto capítulo) assim que as celas são abertas, e ainda no domingo a noite, Gonçalves é alvo de uma ação de revista nas celas, em que se descobre celulares escondidos, cuja a propriedade o mesmo assume.

*Resolvi ligar para casa e pedi que não viessem me visitar no fim de semana até encontrar um jeito de resolver aquela situação com Sarará. Não contei nada a eles. Talvez se encontrasse um “rabo preso” dele e entregasse a segurança, seria uma forma de me livrar daquele sujeito.*

*Assim, fique sem ver mainha, mas ganhei uns dias para pensar o que fazer. Fique o dia todo “pelos cantos”, “de quebrada” já que tava sem visita.*

*A noite só pensava nas ameaças de Sarará, vez ou outra lembrava os versos de “Navios Negreiros” que o professor Chico leu para gente...*

[...]

*No dia seguinte, domingo, era visita, a mãe de Babalu me olhava desconfiada, como quem queria falar alguma coisa ou se aproximar, me espiava e virava o rosto ligeiro.*

*No final da visita ele me entregou um papel que estava escrito: “Esperei com paciência no SENHOR, e ele se inclinou para mim, e ouviu o meu clamor”. “Salmo 40 meu filho”, ela me disse. Eu não entendi nada!*

[...]

*No dia seguinte, assim que abriu a cadeia, fui para a oração do pátio, não vi Sarará. Enquanto todos estavam na oração fui à cela dele e o vi dormindo, sozinho, deitado, doente, suado, aparentemente febril, todo coberto e com a cara cheia de pequenas feridas, era o ambiente propício para resolver a minha “dívida” com aquele covarde.*

*Mas vaso ruim não quebra fácil, sem eu perceber, logo atrás de mim, os agentes chegaram para me pegar, avisaram que tinham que me levar, me algemaram e exclamaram: “A casa caiu pra você Hollywood!” [grifo nosso] (Segundo Capítulo – “Mainha mandou meditar no Salmo 40”).*

No capítulo seguinte:

*Babalu estava preocupada desde o problema que teve de manhã com Sarará e Hollywood, quando este foi levado pela segurança e não voltou mais. Gonçalves, no final do dia, fora transferido para a cela de segurança do outro pavilhão, sem muita explicação aparente. A cadeia estava agitada, ninguém sabia o que estava ocorrendo. Pressentia que ela seria o próximo alvo. “Mas e Sarará que vive de agiotagem? Ninguém ver?!” [grifo nosso] (Terceiro Capítulo – “A fuga de Babalu Lamborghini”).*

E no sexto capítulo:

*Naquele domingo em que Gonçalves foi levado pelos agentes, já no final do dia com as celas trancadas, quase a cadeia “vira”, afinal o cara estava feliz, comemorando o casamento com Marisa, e de repente o conduzem algemado. Foi uma grande surpresa para todos, parecia até uma retaliação à felicidade do casal.*

*De manhã Hollywood e a tarde Gonçalves? A cadeia se perguntava revoltada [grifo nosso] (Sexto Capítulo – “De volta a Belo Monte”).*

Cronologicamente, de forma linear, o enredo tem início no segundo capítulo, em um dia de sexta quando Sarará passar a ameaçar e extorquir Hollywood. No domingo acontecem os fatos que conduzem a trama para o clímax, mas como se optou por uma narrativa a partir de um fato prospectivo, o casamento de Gonçalves, por tal razão houve diversas analepses ou flash back na novela em questão, ou seja, o “recuar no tempo” (SOARES, 2007, p. 49) durante a narrativa, a exemplo do final do capítulo quinto, em que há o desfecho da fuga de Babalu iniciada no capítulo terceiro, ou ainda, no capítulo quarto em que há a agressão de Hollywood a Sarará, que complementa a cena da condução, iniciada no capítulo segundo.

Há também algumas digressões e reflexões de Hollywood, Chico e do narrador sobre Babalu, combinados com o tempo psicológico dos personagens “da dor, da espera, da angústia...” (SOARES, 2007, p. 50).

O espaço principal retratado é o da Penitenciária Lemos de Brito em dos seus pavilhões, onde se dá o locus do desenlace da trama.

*Ele estava ligeiramente recuado em um banco, com um sorriso orgulhoso e de canto de boca, dentes “lumiando” de tão alvos como as nuvens daquele dia que acentuava o brilho azeviche de sua pele, mui cintilante pelos gracejos do sol; ali e assim quedava-se Gonçalves, ouvia a sua sentença, tendo ao fundo uma imagem amarela de um prédio de cor triste e desgastada, contrastante com a sua felicidade – embora contida – mas tão colorida como os lençóis estendidos nas portas das celas da Penitenciária Lemos de Brito.*

[...]

*De repente, um preso “cheio de ódio”, sai da cela “dando tiro” porque sua visita não entrou para vê-lo, e aí reclama da privação de liberdade, do tratamento recebido na cadeia, expõe sua revolta em gritos e murros contra a porta da cela de ferro e cor azul, a qual está alojado.*

*Ele é chamado à atenção pelos outros presos, pois dia de visita não pode ter esse tipo de comportamento, apesar de estar com a “mente apertada”.*

*Outros colegas de cárcere tentam resolver a situação com os agentes penitenciários. De repente, mais calmo, como quem avista uma miragem, ele se alegra ao vê a companheira e filhos adentrarem para visitá-lo [grifo nosso] (Primeiro Capítulo – Eâ, família fortalece).*

“É ele imprescindível [o espaço], pois não funciona apenas como pano de fundo, mas influencia diretamente no desenvolvimento do enredo, unindo-se ao tempo” [grifo nosso] (SOARES, 2007, p. 51). Constitui a descrição do local em suas singularidades, idiosincrasias que compõem um quadro material e qualitativo da narrativa e sua relação entre os personagens, lugar e diegese.

### 3.4 SINOPSE DOS CAPÍTULOS.

A novela proposta como produto, concebida como livro paradidático, se passa na Penitenciária Lemos de Brito, e possui os personagens Hollywood, Babalu, Gonçalves e Chico como protagonistas dos conflitos que se passam intracárcere. A trama envolve questões raciais no Brasil, a partir de recortes históricos, e reflexões sobre o processo de encarceramento da população afrodescendente, expostas doravante de forma resumida.

#### 3.4.1 Êa, a família fortalece.

Este primeiro capítulo se inicia com um texto que descreve uma cena protagonizada pelos personagens Gonçalves e Marisa, aquele um interno da Penitenciária Lemos de Brito, e esta a companheira de Gonçalves, metaforicamente, identificada por “juíza”.

Gonçalves é um preso, negro, mais velho, agricultor que foi condenado injustamente por possuir uma arma de fogo não registrada, também é acusado de ter usado tal revólver contra um suposto criminoso que invadira seu sítio.

Entretanto, esta arma de fogo foi usada para cometer outros crimes, tal como um assassinato realizado contra um estrangeiro na cidade de Porto Seguro, cujo delito Gonçalves é responsabilizado e condenado, mesmo sem nunca ter saído de sua pequena cidade do recôncavo baiano.

A defesa de Gonçalves no processo penal não é feita de forma eficaz e nem explora os detalhes que poderia inocentá-lo. Este personagem apesar da injustiça que foi alvo, vive aparentemente feliz o seu relacionamento com Marisa, o que o ajuda a superar as agruras do cárcere.

Marisa é uma personagem negra, uma mulher jovem que luta pela liberdade de seu companheiro. O autor do texto é o professor e também interno da Penitenciária Lemos de Brito, o personagem Chico “ladrão de pão”. Este personagem-narrador explora em seu texto, de forma ora manifesta, ora implícita, pontos como a seletividade do sistema de justiça penal brasileiro, o racismo institucional e as expressões lingüísticas utilizadas na sociedade carcerária.

Na descrição sobre Marisa e Gonçalves, Chico faz algumas reflexões sobre as mulheres negras da história brasileira, o tráfico negreiro, o racismo, a luta e resistência da população negra em movimentos quilombolas, como também nas diversas situações de injustiça do presente e do passado relacionado ao direito à liberdade.

Após o texto narrativo de Chico, há uma quebra de cena e outro narrador assume a diegese, onde aparece um contexto mais tenso vivido pelo personagem Gonçalves, em que este é surpreendido em uma infração pelos agentes penitenciários ao esconder aparelho celular na sua cela.

### 3.4.2 Mainha mandou meditar no Salmo 40.

Nesta seção o narrador apresenta a personagem Irmã Esmeralda. Esta é evangélica e parente de um preso da Penitenciária Lemos de Brito. Ela vive um drama que muito a angustia, mas que não é possível saber exatamente o que esta acontecendo.

Pode-se perceber que Irmã Esmeralda esta passando por um dilema moral e solitário.

Ao chegar à unidade prisional, taciturna, a mesma passa mal, e é socorrida pelos demais visitantes. No local encontra-se o agente penitenciário senhor Diógenes que se surpreende com uma situação de Irmã Esmeralda.

A narrativa encerra-se e em outro enquadramento fático, o personagem Hollywood inicia a narração, em um local distinto, com outros personagens: Sarará, Hollywood e Babalu.

Hollywood é um preso condenado por tráfico de drogas e prestes a ganhar a liberdade, pelo livramento condicional, mas que esta com problemas porque contraiu uma dívida com o personagem Sarará, que passar a ameaçá-lo e extorqui-lo. Sarará é um preso falante e bem articulado, coordena algumas atividades de trabalho dentro da prisão. Desta posição funcional na prisão, Sarará aproveita para emprestar dinheiro a juros altos para os demais presos, estabelecendo uma relação de cobranças extorsivas. Sarará passar a ameaçar Hollywood, exigindo mais dinheiro.

No curso da diegese há abordagens implícitas sobre o colorismo, quando Hollywood julga Sarará, – “preto metido a branco” – a exploração da mão-de-obra no trabalho carcerário, em reflexões analógicas do personagem com a escravização negra.

Hollywood conta com a ajuda de Babalu. Este personagem é uma travesti filha consangüínea de Ialorixá Jurema, amiga da mãe de Hollywood. Este resolve atacar Sarará assim que as celas são abertas, mas acaba impedido pelos agentes penitenciários nesta tentativa de agressão física,

sendo conduzido para averiguação, no setor de segurança da unidade prisional, acerca de um suposto problema que sua filha esta envolvida.

### 3.4.3 A fuga de Babalu Lamborghini.

Esta parte do livro é dedicada ao personagem Babalu. Uma travesti, filha de Obaluayê, que se iniciou aos 18 anos no tráfico de drogas e depois passou a explorar o mercado da prostituição de travestis na cidade de Salvador. Babalu financiava cirurgias estéticas nas travestis, que se prostituíam para pagar tais dívidas e os juros dos valores que foram emprestados para o procedimento cirúrgico, o que mantinha uma lucrativa relação de dependência das travestis com Babalu.

A personagem envolve-se em Portugal numa tentativa de assassinato contra uma travesti que lhe devia dinheiro, Jaque Pandora. Esta havia fugido com um companheiro conjugal por contas das dívidas contraídas com Babalu.

Babalu é condenada no país lusitano e depois deportada para o resto do cumprimento da pena no Brasil.

Em solo brasileiro, após obter o livramento condicional, ao quebrar as regras do cumprimento da pena em liberdade, é presa novamente no período de carnaval. De volta à cadeia envolve-se em uma briga, e passar a ter problemas espirituais. É auxiliada pelo agente penitenciário Diógenes e sua mãe, a lalorixá Jurema. Diógenes, filho de Oxossi, é um Ogan de Candomblé de Nação Angola.

Babalu passa a ter uma relação amorosa com Gonçalves, um preso que é casado. Posteriormente, após Gonçalves ser retirado do pátio pela segurança, por motivos supostamente de infração disciplinar, ela é surpreendida com a acusação de ter o estuprado.

Neste capítulo há forte presença de questões relacionadas à intolerância religiosa às manifestações de matriz africana, à orientação sexual, como também referência à cidadania, sobretudo, na passagem em que Babalu exige

ser chamada pelo nome social. Do ponto de vista histórico há uma remissão aos reinos e impérios do continente africano.

A coordenação de segurança do presídio a retira do pátio, e ela então trama uma fuga colocando uma tranqüilizante em um suco que é servido por ela a “Seu Diógenes”, o agente penitenciário que se tornará seu amigo.

O narrador é um terceiro onisciente.

#### 3.4.4 Chico ladrão de pão.

Chico Ladrão de pão é o principal personagem deste capítulo. É um preso de 55 anos, professor, culto e politizado, que costuma contar histórias para as crianças e internos no dias de visita à prisão.

O capítulo se inicia com uma história cheia de metáforas sobre a guerra de Canudos e misturas de elementos culturais dos três povos que formaram a identidade étnica brasileira: índios, negros e portugueses. A narração é feita por um terceiro que não aparece na história. Junto com Irmã Esmeralda e a lalorixá Jurema, Chico consegue manter um relativo clima de paz na penitenciária.

No contexto da narrativa há certa tensão por conta da detenção de Hollywood pela manhã, mas também de alegria pelo casamento de Gonçalves e Marisa, ambos os eventos ocorrem no mesmo dia.

O narrador traz para a trama a referência às resistências populares no Brasil com a participação dos povos indígenas, tendo por pano de fundo a Guerra de Canudos ilustrada na história contada por Chico, repleta de metáforas e adaptações de outros contos populares, como “Oxossi, o caçador de uma flecha só”. Também ao por ênfase na função dos contadores de histórias - Irmã Esmeralda, lalorixá Jurema e Chico - se remete a cultura da oralidade e o papel dos Griôs, enquanto autoridades mais velhas e dotadas de sabedoria nas comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.

Neste momento a história é interrompida para retratar outro recorte fático, agora narrado por Hollywood: o interrogatório deste e a conversa com a filha, que se encontra na sala de segurança da Penitenciária. Hollywood fica então sabendo que sua mãe fora ameaçada, passou mal e está internada.

Como dito neste capítulo há dois narradores, um personagem que é o narrador onisciente e Hollywood a partir da quebra de cena.

#### 3.4.8 O Ojú de Apoló.

Este capítulo fala de Eliel, um personagem negro, interno da Penitenciária Lemos de Brito, que se converteu ao protestantismo e possui uma conduta de intolerância religiosa e discriminação por conta da orientação sexual e de gênero de Babalu.

Eliel possui um comportamento excessivamente moralista e inicia uma espécie de cruzada para que Babalu não retorne ao convívio no pavilhão da prisão, em virtude da suposta acusação de estupro.

O narrador passa então para a cena da fuga de Babalu, que é admoestada por Hollywood a não prosseguir com seu plano, pois afetaria a todos, principalmente a ele e “Seu Diógenes”. Babalu supostamente leva adiante plano, mas retorna com o antídoto do tranqüilizante que dera a seu Diógenes.

#### 3.4.9 De volta a Belo Monte.

Este capítulo inicia-se com a descrição da ansiedade de Chico para retornar a liberdade e as estratégias que traçava para não sucumbir às angústias e dores espirituais que a prisão lhe aplacava. O narrador destaca a figura da avó de Chico, uma senhora indígena já falecida, que sempre aparecia nos sonhos daquele personagem para lhe pedir “paciência”. Também há uma

interrupção no tempo cronológico da narrativa, para imergir no tempo psicológico das lembranças da infância de Chico na cidade de Bom Conselho, como também as circunstâncias em que veio parar na prisão.

Caminhando para o desfecho da novela, Chico consegue uma revisão processual em sua condenação, o que lhe garante a antecipação da sua liberdade. Hollywood consegue o livramento condicional. Gonçalves e Babalu são acareados por Diógenes para esclarecer as mentiras contadas pelo agente Sussuarana sobre a falsa acusação de estupro contra Babalu, ou seja, Gonçalves jamais a acusara de qualquer crime, e este fica sabendo que não foi Babalu que entregou o esconderijo dos celulares, e, portanto, retira também a acusação de que ela era dona dos aparelhos junto com ele. “Seu Diogenes” descobre o envolvimento de Sarará na rede de extorsão e aluguel de celular na prisão. Gonçalves é transferido para outro pavilhão.

#### 3.4.10 Suportes e documentos do Paradidático “Histórias da Casa Verde: Cor, Cárcere e Liberdade.

O paradidático contém ao final da narrativa da novela textos sobre ,personalidades negras, momentos históricos e questões sobre racismo, , os suportes conforme conceituamos linhas atrás, e também documentos, que são filmes, poesias, músicas, ambos utilizados com fins didáticos e sugeridos para atividades de aprendizagem.

São suportes do paradidático:

- a) “Aqultune a princesa guerreira!”, “A líder Dandara”, “Zeferina, Maria Felipa e Luiza Mahin”, são textos sobre personalidades femininas negras que foram referências nas lutas quilombolas e de resistência no Brasil dos séculos XVIII ao XIX;

- b) “Quilombo dos Palmares” versa sobre informações geográficas e histórica deste arrigimento político que lutou contra a escravização na província de Pernambuco nos séculos XVII a XVIII.
- c) “Tráfico e escravização negra” aborda os fundamentos econômicos e racista da tráfico negreiro nos séculos XVI ao XIX.
- d) “Afim de contas quem é sarará?” discute as diferenças étnicas, exploração da mão-de-obra, e de forma latente traz questões relacionadas ao colorismo.
- e) “De quem é a ‘mão da limpeza’?” nesse texto volta-se ao tema da exploração da mão-de-obra escrava e as consequências nas práticas atuais do racismo
- f) “Os povos africanos e o Candomblé no Brasil” fala das etnias africanas e as relações com a religião afro praticada no Brasil.
- g) “O Griô e a cultura oral dos povos indígenas e africanos” trata da oralidade como prática historiográfica dos povos africanos e dos povos indígenas no Brasil.
- h) “Os Povos Indígenas no Brasil”, texto que faz um breve e parcial levantamento das etnias indígenas no Brasil
- i) “Ei... Rapaz! Pegou essa camisa onde negão?” texto publicado pelo autor nas redes sociais e adaptado para o paradiático, que aborda o racismo estrutural a partir de um caso real vivido no carnaval de Salvador.
- j) “Por que não consciência humana?” texto publicado pelo autor nas redes sociais e adaptado para o paradiático, escrito quando do advento do dia da Consciência Negra, em que se apresentam personalidades negras que influenciaram e construíram a perfil cultural brasileiro.
- k) “Apropriação cultural. Turbante, acarajé, folha de coca e dreads...” texto publicado pelo autor nas redes sociais e adaptado para o paradiático,

que discute a utilização dos símbolos da africanidade e da cultura indígena pelo mercado cultural, omitindo as origens dos signos étnicos.

Por sua vez os documentos utilizados são diversificados entre letra de músicas, filmes sugeridos, poesia e conto dos Orixás, os quais destacamos:

- a) “Navio Negreiro (Trecho da poesia de Castro Alves)”, poesia de Castro Alves que fala do sofrimento vivido na travessia do oceano Atlântico pelas pessoas escravizadas.
- b) “Iansã e a Democracia”, mito sobre os Orixás, que consta no livro “Ire Ayó: mitos afro-brasileiros” da professora Vanda Machado e de Carlos Petrovich, versa sobre poder que tem a divindade Ossain em as folhas sagradas do Cadomblé.
- c) “Umbualana”, letra da música de autoria do autor do paradidático em parceria com Cláudio Tavares, que aborda poeticamente os Orixás do Candomblé.
- d) Há também a sugestão de filmes e documentários: “Quilombo”, “Amistad”, “12 anos de escravidão”, “Estados de Independência: a disputa pela África”, “Hotel Ruanda”, “Tiros em Ruanda”, “BBC - Os reinos perdidos da África vol. 1 Núbia legenda pt. Brasil”, “A batalha de Argel”, “Diamante de Sangue”, “Xingu”, “Terra dos índios”, “Índio cidadão?”, “Piripkura”.

O paradidático é uma novela, como uma história ficcional, os suportes e documentos visam estreitar o enredo com os conteúdos que medeiam a História da África, da Diáspora e dos Povos Originários.

### 3.5 CONTEÚDOS DO PARADIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.

#### 3.5.1 História Indígena e a luta pela terra no Brasil.

A catequização dos indígenas no Brasil através das missões jesuítas trazia um ideário implícito de civilizá-los, mas representou uma aliança política da metrópole portuguesa com Igreja Católica para ocupação territorial, como também disseminação cultural do projeto lusitano por meio da “missão civilizadora” jesuíta no século XVI. A Companhia de Jesus no ensino catequético se pautou pela imposição de valores morais contrários aos costumes e hábitos nativos, que se destinavam as atividades de ensinamentos das “virtudes” civilizadas, vale dizer, urgia uma necessidade de se combater a antropofagia, as mancebias e as uniões espúrias, a luz do catolicismo.

O método a ser adotado deveria estar baseado no “solido meyo da Civilizaçã dos ditos Índios”, ou seja, na aplicação das leis e alvarás da década de 1750 e no Diretório de 1757, “feito para o Governo, Civilidade, e Policia das suas Aldeas, e Habitações”. De acordo com o documento, não se podia inculir a fé e a doutrina cristã nos índios sem que eles vivessem “sociaveis, e civilizados” (SANTOS, 2014).

“Principais agentes de educação nas Colônias, os padres da Companhia de Jesus superaram os das demais ordens, quer em números, quer no trabalho realizado, até serem expulsos do Brasil em 1759, por ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal [...]” (VEIGA, 2007, p.51).

Os jesuítas, em sua missão “civilizadora”, estabeleceram aldeamentos e fundiram os ensinamentos católicos com a língua tupi-guarani, a exemplo do trabalho de Anchieta, que recitava rezas, cânticos na língua portuguesa e brasílica, como estratégia de aculturação. Dentre alguns modos de aculturação<sup>62</sup> adotadas pelos jesuítas na catequizaçãõ pode-se enumerar:

*Parentética* – Era a pregação coletiva nas missas e festas religiosas. *Dialogada* – Dirigida aos indígenas e escravos africanos, acontecia diariamente de segunda a sábado e duas vezes nos dias de domingo e datas festivas. *Missionária* – Tinha um lugar nas missões e incluía os rituais dos batizados e da comunhão. *Escrita* – Realizada por meio de perguntas e respostas muito simples e breves constantes dos compêndios de Anchieta e de outros padres. *Poética* – Incluindo a música, o canto, a dança e arte dramática, foi a principal estratégia dos jesuítas para afeiçoar os índios à doutrina cristã, tanto nos colégios como nas aldeias [grifos no original] (VEIGA, 2007, p.61).

É um equívoco dizer que esta ocupação territorial e imposiçãõ cultural foram procedidas sem qualquer postura contrária ou com uma resignada aceitaçãõ. Em todo processo cultural é assimilaçãões e trocas entre os signos que os indivíduos são portadores, e desse câmbio bilateral, emergiu uma forma peculiar de reaçãõ política e cultural dos indígenas localizados no sertão do

---

<sup>62</sup> Aculturaçãõ é a fusãõ de duas culturas diferentes que, entrando em contato contínuo, originam mudançãõs nos padrões da cultura de ambos os grupos. Pode abranger traços culturais, apesar de, na troca recíproca entre as duas culturas, um grupo dar mais e recebe menos. Dos contatos íntimos e contínuos entre culturas e sociedade diferentes resulta um intercâmbio de elementos culturais. Com o passar do tempo, essas culturas fundem-se para formar uma sociedade e uma cultura nova. O exemplo mais comum relaciona-se com as grandes conquistas.

Orobó, e a posteriori no Recôncavo da Bahia, na região de Jaguaripe, que foi historiografada no trabalho de Jamile Cardoso (2015) anos de 1580 a 1595, o que avocou a atuação da Inquisição para apurar as acusações de heresias e crimes, que foram investigados e julgados por parte do visitador Heitor Furtado de Mendonça, entre 1591 e 1595. A Santidade de Jaguaripe revelou as formas de desestabilização política, religiosa e cultural que líderes indígenas - profetas, caraíbas<sup>63</sup>, pajés [...] “chefes políticos, ocupavam lugar de prestígio, conferido pela comunidade que guiavam” (CARDOSO, 2015, p.66) - promoveram ao incorporarem signos da cultura europeia em seus discursos, e inclusive agregar adeptos lusitanos e desarticularem os aldeamentos indígenas.

Eram eles as figuras centrais da ação política entre os antigos Tupi da Costa, seu poder de influência e persuasão era muito grande e por vezes acumularam, junto com pajés e morubixabas, liderança política e religiosa. Em algumas ocasiões o caraíba conduzia aldeias inteiras à migração, motivando-os à busca da Terra sem Mal. A mensagem que vem na carta de Nóbrega antes da citação que introduzimos este tópico mostra toda a influência que tinham esses “líderes espirituais” sobre os indígenas. O jesuíta descreve em detalhes toda a preparação que era feita para recebê-lo, bem como o entusiasmo com que eram recebidas suas cerimônias e suas pregações “proféticas” que anunciavam através das cabaças mágicas, os maracás, o “paraíso terrestre” onde “o mantimento por si crescerá, e que nunca faltará que comer (...) e que as enxadas irão a cavar e as frechas irão ao mato por caça para seu senhor e hão de matar muitos dos seus contrários” (CARDOSO, 2015, 91).

Contudo, a ação violenta nas “terras achadas” pelo povo ibérico, em específico pelos espanhóis, tinham por prática antes de iniciar o processo de posse dos territórios e demais violações de direitos dos povos originários, proceder a leitura do *Requerimiento*, um documento recebido do Sumo Pontífice da Igreja Católica, que deveria ser lido aos indígenas informando-os sobre os direitos daquele povo a desapropriar qualquer domínio

---

<sup>63</sup> “O título caraíba (do tupi Kara' ib = sábio, inteligente) celebrava os grandes pajés, os que podiam se comunicar com os espíritos, frutificar as plantas, produzir alimentos de forma miraculosa e, até mesmo, ressuscitar os mortos. Os caraíbas eram também chamados de pajés-açú, ou seja, grandes pajés, homens que não se limitavam a “curandear” ou desempenhar o papel de conselheiros tribais. Eram nômades e perambulavam de aldeia em aldeia pregando mensagens alusivas aos valores tupinambás (a honra, a guerra e a vingança), como também acenavam projetos de alcance à morada dos ancestrais, terra de bem aventurança e de imortalidade” (CRUZ, 2013, p. 66 apud CARDOSO, 2015, p. 87).

sobre a terra, exercer o direito a pregação da fé católica, e advertir que qualquer resistência aos mandamentos de tal documento, autorizavam a submissão e morte da população indígena insurgente, que por ventura não compreendesse os termos lidos em língua estrangeira pelos espanhóis.

Em terras brasileiras o tratamento da coroa lusitana ao indígena era cambiante a depender da rotulação legal que se tinha, pois aos tidos por aliado e que viviam nos aldeamentos, não se permitia a redução a condição de escravo e tratamento semelhantes ao que estavam em situação de escravização, por outro lado, aos inimigos e insurgentes se toleravam a imposição dos trabalhos forçados e demais barbáries, embora se tivesse na colônia um conjunto de leis que versava sobre a proibição da escravização indígena, “leis decretadas, gerais e específicas – 1570, 1587, 159543, 1609, 1611, 1647, 1655 – que culminaram na Lei de Liberdade dos Índios, de 1755, esta resultou “[...] de análise da legislação promulgada anteriormente envolvendo as questões indígenas” (MARCIS, 2013, p. 44).

Marcis (2013) chama a atenção para o interesse político lusitano no reconhecimento do direito a liberdade aos povos indígenas, e a rechaço ao tratamento dualista, sobretudo, praticado pelos colonos, ora tutores de grupos indígenas que utilizam de tal prerrogativa para exploração do trabalho escravo destes indivíduos.

O início do reinado de dom José foi marcado pelas demarcações dos limites do domínio americano e pela determinação do fortalecimento da monarquia absolutista. Frente a essas tendências, a liberdade e a incorporação da população indígena, como súditos, tornou-se uma alternativa interessante à Coroa portuguesa. Entre as principais razões, constam a possibilidade de justificar e defender as fronteiras e o aumento da população de vassalos livres e leais que incidiria no aumento da produção de riqueza, no desenvolvimento do Estado com aumento da arrecadação dos tributos. A modificação da postura do governo central consta, explicitamente, para o governador Mendonça Furtado, nas aludidas Instruções de 1751 e se contrapunham aos dos outros agentes coloniais que disputavam a mão de obra indígena

Os interesses da Coroa em relação aos índios e com o enfrentamento dos colonos e religiosos do Estado do Grão-Pará e Maranhão ficaram evidenciados na análise e conclusão dos doutores que culminou na elaboração da nova Lei de Liberdade. Eles atacaram as possibilidades de manter a escravidão dos índios, criticaram a voracidade dos colonos portugueses em explorá-los à exaustão, culpando-os, inclusive, pela ruína que se encontrava o Estado (MARCIS, 2013, p. 46).

A questão da terra é um dos pontos principais sobre o direitos dos povos originários nas Américas, pois foi o primeiro a ser violado, seguida da liberdade, vida e dignidade. André Rego (2015) em sua tese doutoral aborda tal questão na província da Bahia no século XIX, a exemplo do conflito na região de “Prado e dos rios Pardo, Jequitinhonha e Mucuri” envolvendo índios pataxós, kamakãs-mongoyós, botocudos e naquenenuques, o que por sua vez, demonstra o enfretamento a sanha lusitana no turbamento do direito a terra dos povos indígenas.

“Segundo a autoridade, nessas zonas, existiam “terrenos fertilíssimos, ricas florestas, águas abundantes; porém, por causa do gentio, que às vezes faz seus insultos, existem todos esses terrenos incultos e sem dono” (REGO, 2015, p. 54).

No período da primeira república a transferência das terras devolutas para os estados, por meio do art. 64 da Constituição de 1890<sup>64</sup>, criou o entendimento de que os territórios indígenas podiam ser assim considerados, “os estados imediatamente passaram a delas se assenhorear, agravando bastante o processo de grilagem em curso sobre as terras indígenas” (ARAUJO et al, 2006, p. 26). Em 1961 com a criação do Parque do Xingu mitigou a discricionariedade como o direito à terra pelo indígena era tratada, pois representou “um pedaço do ‘Brasil prístino’, onde os índios ainda mantinham as suas culturas de forma harmoniosa com a natureza e longe da influência do chamado mundo civilizado” (ARAUJO, 2006, p. 28), o que ia de encontro a política de assimilacionista, em que o índio integrado a sociedade perderia sua identidade.

A questão indígena sob a égide do regime militar das décadas de 1960 a 1980, embora aqueles não tivessem dentro do esquema da bipolaridade que permeou aquele período da guerra fria, não passaram incólume as formas de eliminação física aos índios hostis, que, “davam as caras, atacando ou reagindo ao assédio dos não índios”, e por sua vez, e tinham na atuação do

---

<sup>64</sup> “Art 64 - Pertencem aos Estados as minas e terras devolutas situadas nos seus respectivos territórios, cabendo à União somente a porção do território que for indispensável para a defesa das fronteiras, fortificações, construções militares e estradas de ferro federais”.

Serviço de Proteção do Índio um ator da burocracia estatal compromissada na mediação do conflito entre invasores e indígenas. “Nesse sentido, ao agir contra a bárbara atividade, o SPI e a Funai exerceram o nobre papel de impedir o genocídio” (VALENTE, 2017, p. 6) (MILANEZ, 2015).

“Enquanto os índios não fossem ‘pacificados’, os fazendeiros, garimpeiros e madeireiros sempre podiam recorrer às “correrias”, verdadeiras caçadas humanas nas matas, muitas vezes resultando em covardes massacres” (VALENTE, 2017, p. 6).

A proposta de emancipação do índio proposta em 1978, pelo ministro do Interior, Rangel Reis, tinha a intenção de supostamente integrar os indígenas à “sociedade civilizada”, em que “índio emancipado também poderia deixar de ser atendido pela Funai e pela política indigenista oficial”, possibilitando ao mesmo negociar sua terras, após um período de dez anos – a emancipação grupal – ou doando a terra ao índio se ele comprovasse que poderia exercer qualquer atividade agrícola, de modo que “As terras indígenas seriam então divididas por núcleos familiares, não mais constituindo um território uno e indivisível” (VALENTE, 2017, p. 379). Em 1977, tal proposta foi rechaçada em manifesto dos povos originários, Xavante, Bororo, Pareci, Apiaká, Guarani, Kaingangue, Kayabi, Terena e Kaiowá, representados por suas lideranças. Em verdade a emancipação do índio lhe retiraria juridicamente a prerrogativa de reivindicar à posse das terras habitadas, o que abriria espaço para ocupação do não índio sem qualquer entrave legal.

A partir de 1968 nós estamos assistindo a uma aceleração do processo de extermínio dos últimos 100 mil índios que existem no Brasil. [...] Um dos recursos utilizados para acelerar esse processo vai ser exatamente a tentativa de se decretar a emancipação de alguns grupos indígenas (VALENTE, 2017, p. 381).

Darcy Ribeiro, em discurso citado por Rubens Valente (2017, p. 382) afirma que:

Emancipar os índios, da condição de índios, é declarar que eles não existem como índios. Como a propriedade não é deles, é da tribo, se a tribo está dissolvida pelo ministro, não há terra, não há propriedade, a terra está livre para o ministro dar a quem ele quiser. [...] Se ele declarasse que não existe mais a família Matarazzo, não há Matarazzo. Ele podia dar ao secretário dele, à comadre dele, cada fábrica.

Figura 15 : Foto do Ato público realizado em São Paulo, em novembro de 1978 sobre emancipação do índio.



Fonte: Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 500.

O movimento indígena brasileiro foi vigoroso, mesmo em um período de repressão a direitos fundamentais, como foi na Ditadura Militar brasileira, refletindo na configuração da Assembléia Constituinte de 1987, e na própria elaboração de Carta Constitucional brasileira, que contemplou os povos originários em diversos dispositivos constitucionais (arts. 22 inc. XIV, 49 inc. XVI, 109 inc. XI, 129 inc. V, 176 § 1º, 209 § 2º, 215 § 1º) e principalmente a disciplina no Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios”, no art. 231 e seus parágrafos. Este ativismo resultou em “representatividade das lideranças; elaboração de

projetos e políticas públicas; diálogo mais direto com diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil” (BICALHO, 2010), através de diversas organizações como a União das Nações Indígenas, o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB); e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) (ARAUJO et al, 2006).

Os povos indígenas foram amplamente atingidos pelos grandes projetos econômicos, que invadiram as suas terras e desestruturaram as suas tradições socioculturais. Esse foi o quadro que favoreceu a organização dos indígenas e impulsionou as iniciativas de luta do MIB. Em 1980 a UNI surgiu como organização indígena, mesmo contra a vontade de setores mais conservadores do Estado, e propiciou uma importante atuação na luta pelos direitos indígenas, principalmente durante o processo Constituinte (BICALHO, 2010, p. 269).

No período da primeira república a transferência das terras devolutas para os estados, por meio do art. 64 da Constituição de 1890<sup>65</sup>, criou o entendimento de que os territórios indígenas podiam ser assim considerados, “os estados imediatamente passaram a delas se assenhorear, agravando bastante o processo de grilagem em curso sobre as terras indígenas” (ARAUJO et al, 2006, p. 26). Em 1961 com a criação do Parque do Xingu mitigou a discricionariedade como o direito à terra pelo indígena era tratada, pois representou “um pedaço do ‘Brasil prístino’, onde os índios ainda mantinham as suas culturas de forma harmoniosa com a natureza e longe da influência do chamado mundo civilizado” (ARAÚJO, 2006, p. 28), o que ia de encontro a política de assimilacionista, em que o índio integrado a sociedade perderia sua identidade.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada em 1967, em substituição ao Serviço de Proteção do Índio. Também durante o governo militar vem a lume o Estatuto do Índio, Lei 6001 de 1973, com o objetivo de promover a integração do indígena e outras políticas indigenistas. O Plano de Integração Nacional do governo militar para Amazônia consistia na construção de estradas, br-230 (Transamazônica), br-163 (Cuiabá-Santarém), br-210

---

<sup>65</sup> “Art 64 - Pertencem aos Estados as minas e terras devolutas situadas nos seus respectivos territórios, cabendo à União somente a porção do território que for indispensável para a defesa das fronteiras, fortificações, construções militares e estradas de ferro federais”.

(Perimetral Norte) e a br-319 (Manaus-Porto Velho). Para o professor Felipe Milanez (2015, p. 67) “A estratégia geopolítica militar de controle do território veio casada com a expansão capitalista para a acumulação de capital”. Esta forma de ocupação das terras dos indígenas tem por conseqüência a eliminação física de grupos isolados por doenças trazidas pelos não índios, e morte pelos conflitos oriundo da posse, que se deu não somente na Amazônia, mas em outros estados também como Mato Grosso do sul, como os índios Guarani e Bahia<sup>66</sup>, onde os Pataxós foram expulsos para “suas terras fossem entregues a cacaveiros”.

---

<sup>66</sup> Marco Nascimento citado por JOAO PACHECO DE OLIVEIRA (1995, p. 67) sobre os índio Kiriri na região norte da Bahia: “A Área Indígena Kiriri situa-se no município de Banzaê, Bahia, a nordeste do estado, em uma zona de transição entre agreste e o sertão. E ocupada por uma população nativa de cerca de 1.200 indivíduos, mas seus 12.300 hectares encontram-se sob intrusão de aproximadamente seis mil posseiros, fator que é fonte de inúmeros conflitos e uma permanente tensão inter-étnica. Historicamente, os Kiriri foram aldeados por padres jesuítas na segunda metade do século XVII nesse mesmo território, a antiga missão de Saco dos Morcegos. Constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas, com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nasceu Cariri, cujo vários ramos se distribuíam por todo o sertão nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte ate os limites da chapada diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente as margens do rio São Francisco. O aldeamento desses povos, desde o principio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado, que não hesitavam em destruir missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, a proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado. Em fins do século XVII, contudo -expulsos os jesuítas de todo o Brasil, enfraquecida a importância econômica do gado, mas assegurando um relativo povoamento e controle da região face aos índios arredios que se extinguíam rapidamente, com várias vilas e cidades surgidas, muitas delas em torno de algumas daquelas missões -, as aldeias da antiga rota do gado, como a de Saco dos Morcegos, são abandonadas a própria sorte. O destino dos índios Kiriri, desde então, tem sido o de disputar, palmo a palmo, cada trato de terra ante a invasão do território da missão por posseiros e grileiros, praticando uma agricultura de subsistência baseada no cultivo da mandioca, do milho e do feijão. Empurrados para os terrenos menos férteis das encostas e altos dos tabuleiros que marcam a geografia da área, passaram a vender sua força de trabalho aos fazendeiros que se apossavam gradativamente de seu próprio território, como forma de complementar o provimento de suas necessidades, configurando um sistema de dominação inter-étnica que apenas nas ultimas décadas começou a ser rompido. Um dos marcos mais importantes da história recente dos Kiriri foi sua interna participação na Guerra de Canudos, quando, então, lutaram ao lado das forcas de Antonio Conselheiro, atraídos pela promessa de redenção e libertação que o movimento conselheirista representava, e cuja derrota foi de conseqüências funestas para eles. Ao retornarem de Canudos para a área da antiga missão, os sobreviventes encontraram-na ainda mais ocupada, com o agravante de terem perdido na guerra os últimos falantes da língua nativa, bem como seus principais pajés, fato que significou uma grave solução de continuidade na transmissão de suas tradições culturais, já então bastante modificadas pela ação da catequese e do contato intenso com as populações

A Comissão Nacional da Verdade estima que oito mil indígenas tenham morrido. Somente o trajeto da Transamazônica causou impacto direto em quase trinta povos indígenas – destes, cerca de dez ainda viviam sem contato. O relato do sertanista Wellington Gomes Figueiredo sobre o processo de contato com os Arara, a epidemia de gripe que se abateu sobre eles e a transferência de suas terras é uma breve ilustração da catástrofe. Alguns povos foram tão brutalmente massacrados durante esse regime político que não conseguiram se recuperar. É o caso dos poucos sobreviventes Akuntsu – restam hoje cinco membros –, ou dos povos Kanoê e Piripkura, ambos com apenas três pessoas cada um. (MILANEZ, 2015, p. 67).

A História dos povos indígenas no Brasil tem sido marcado ainda na atualidade pela demarcação das terras, mas não se esgota nesta questão agrária, mas se estende ao cultura e preservação desta, através de um projeto educacional que observe suas singularidades e realcem outros papéis desempenhados pelos mesmos na sociedade brasileira, distintos da imagem do bom selvagem ou índio arredo, ora submisso, ora violento e instintivo, e este é a principal idéia do paradigmático proposto, de acordo com as intenções da Lei 11645/2008.

### 3.5.2 Quilombismo e resistência dos afro-brasileiros.

As formas e resistência a imposição de uma restrição de liberdade e exploração da mão-de-obra no Brasil teve no movimento quilombola a sua principal expressão de luta no Brasil Colônia, por tal se entendia “[...] *toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele*” [grifos no original] segundo o conceito cunhado pelo Conselho Ultramarino em 1740, na carta a metrópole, citada por Schmit et al (2002). Para alguns autores o conceito de quilombo está vinculado ao lugar histórico do Brasil Colônia, pautada pelo enfrentamento da escravização e isolamento geográfico destas comunidades, mas é uma percepção restritiva que se caracteriza em dados

---

regionais, mas que ainda asseguravam aos Kiriri, com relativa eficácia, sua adstrição simbólica face a sociedade envolvente [...]”.

objetivos, qual sejam, “a fuga; [...] uma quantidade mínima de fugidos; [...] o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma natureza selvagem; [...] moradia habitual; [...] “autoconsumo”. Por sua vez, esta generalização conceitual não corresponde a outras experiências quilombolas, em que sua localização geográfica era próximos a centros urbanos, ou até mesmo dentro das senzalas, como também a fluidas, em alguns casos das trocas comerciais no Brasil Colônia.

Esta visão reduzida que se tinha das comunidades rurais negras refletia, na verdade, a invisibilidade produzida pela história oficial, cuja ideologia, propositadamente, ignora os efeitos da escravidão na sociedade brasileira (GUSMÃO, 1996) e, especialmente, os efeitos da inexistência de uma política governamental que regularizasse as posses de terras, extremamente comuns à época, de grupos e/ou famílias negras após a abolição conforme comprovam os estudos de Ciro Cardoso (1987) (SCHMIT et al 2002).

Quilombo, palenques, maroons ou mocambos, nomes dados ao mesmo fenômeno de insurreição que ocorreu na América em enfrentamento ao modo de produção escravista (ALBURQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006) (MOURA, 2014) (MOURA, 1993).

Mas a predominância da idéia do quilombo como agrupamento exclusivamente negro, auto-sustentável e isolado nas matas brasileiras tem uma justificativa: Palmares. Palmares foi o mais duradouro e o maior quilombo da história do Brasil. Não sem razão, esse quilombo localizado na capitania de Pernambuco, em território que hoje pertence ao estado de Alagoas, é o mais famoso e tem servido como uma espécie de modelo para se pensar todas as outras comunidades quilombolas. Do mesmo modo, Zumbi foi feito símbolo de liderança negra no Brasil em detrimento de Ganga Zumba, outro rei de Palmares que também enfrentou o poder colonial. Mas vejamos agora até que ponto o que idealizamos sobre o grande quilombo corresponde às discussões mais recentes sobre o tema. (ALBURQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 121)

Palmares decerto foi a mais emblemática organização quilombola de destaque, pela sua organização militar, política e administrativa conduzida por uma elite dirigente. Segundo José Reis (1996): “Depois de Palmares os escravos não conseguiram reproduzir no Brasil qualquer coisa minimamente próxima do que representara o grande quilombo”. Diversas leituras e interpretações foram construídas acerca do mocambo palmarino que

gravitavam de uma organização poliândrica de sociedade, à estrutura produtiva distributiva e igualitária, e sobre quantitativo populacional estimado entre 20 a 30 mil pessoas. Segundo Abdias do Nascimento (1980) tinha-se uma agricultura diversificada e sua extensão territorial correspondia a um terço do território português. Convergiram para Palmares “[...] grupos lingüísticos kikongo, kimbundu, ovimbundo e outros da região Congo-Angola” (REIS, 1996). Controverso foi a proposta de acordo do governo provincial de Pernambuco em 1678 ao então líder quilombola Gaga Zumba, em que se propunha “[...] a concessão de uma área para que os palmarinos pudessem viver em liberdade, plantando e negociando com os brancos[...]”, porém deveria promover o desarmamento palmarino e não mais acolher negros fugitivos, fato que desencadeou cisão no poder de Palmares e ascensão de Dandara e Zumbi como líderes opositores a Gaga Zumba (ALBURQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 124).

No entanto, considerando quilombo como ajuntamento de cinco negros evadidos, sitiados em locais antes não habitados, estimou-se uma grande proliferação de mocambos em todo o território brasileiro. Contudo, a existência de tais organizações políticas não significou, como parece se sugerir, que se estruturaram em espaços ermos de difícil acesso e comunicação, mas ao contrário, pois muitos quilombos estabeleciam redes de comunicação inclusive com espaço urbano, e com grupos marginais perseguidos pelo poder colonial como os contrabandistas de diamantes, por exemplo, de modo que conceito expedido pelo Conselho Ultramarino não subsume literalmente as formas quilombolas que se apresentaram (MOURA, 1993, p. 22).

Embora em lugares protegidos, os quilombolas na sua maioria viviam próximos a engenhos, fazendas, lavras, vilas e cidades, na fronteira da escravidão, mantendo uma rede de apoio e interesses que envolvia escravos, negros livres e mesmo brancos, de quem recebiam informações sobre movimentos de tropas e outros assuntos estratégicos (REIS, 1996).

O período que compreende o século XIX foi permeado por diversos levantes negros que lutavam contra o poder opressor da metrópole portuguesa e por conseqüência pelo direito a liberdade (MOURA, 1993). Na Bahia, Quilombo do Urubú em 1826, liderado pela negra Zeferina, que “[...] começou a

atuar atacando e realizando pequenas escaramuças na região e preparando-se para um ataque de envergadura à Capital” (MOURA, 2014, p. 146). Barbosa (2003) em seu trabalho doutoral realça a participação da mulher negra, embora pouco retrata sobretudo em seu papel político nas insurreições, revoltas e levantes. “Em Salvador, as mulheres de ganho, negras, escravas ou livres, faziam de seus pontos-de-venda verdadeiros espaços de articulação política de resistência” (BARBOSA, 2013, p. 53). Especificamente o Quilombo do Urubu, localizado atualmente no Parque São Bartolomeu, um local de reserva de Mata Atlântica e sagrado para o povo de santo da região metropolitana de Salvador, foi o espaço de congregação política e religiosa para a prática do Candomblé dos negros que se refugiavam naquelas matas.

No período da escravidão, bandos de negros e negras de origem, sobretudo angolana, buscam refúgio nas matas do atual Parque São Bartolomeu, dando início ao Quilombo do Urubu. Esta população fugitiva pôde contar com a acolhida e a solidariedade dos índios Tupinambás. Aproveitando-se da impenetrabilidade da floresta e da fertilidade da terra, da abundância de madeira, caça, facilidade de água e meios de defesa da região, foram-se aglomerando, reunindo os escravizados, fugitivos de um modo geral e elementos de todas as demais etnias que se sentiam oprimidos pelo sistema escravista, aumentando, com isto, a população desse quilombo (SOARES, 2006, p. 84).

Quase dez anos depois do Quilombo do Urubú, em 1835 há na Bahia a insurreição dos negros islamizados da capital e do Recôncavo baiano, a repressão violenta levou ao cativeiro os líderes do levante como Luiza Mahin, somando-se um total de 81 prisioneiros. “Foram condenados à morte por desejar a liberdade” (NASCIMENTO, 1980, p. 53). A revolta dos Malês foi orquestrada em situação de grande de carestia e alta do preços alimentícios, e ademais havia uma grande dificuldade legal e burocrática para agricultura de subsistência, o que poderia suprir a demanda interna da província<sup>67</sup>. Também

---

<sup>67</sup> Segundo Clóvis Moura (2014, p. 132): ‘Os miseráveis lavradores de farinhas, grãos, e legumes, que pela sua pobreza mereciam até comiserção, não têm liberdade de vender seus frutos onde eles têm melhor saída, apesar das razões de justiça, e interesse público acima ponderadas, e de Leis expressas, que não só lhes facultam aquela liberdade, mas até franqueza de direitos, tais como a Lei de 4 de fevereiro de 1773, e Assento de 24 de abril que sobre ela tomou; Avisos d,e 1.º de julho de 1794, e de 17 de agosto de 1798; o Foral desta Capitania etc. Umas vezes são inibidos de exportá-los ao Celeiro desta Cidade, ainda que às

se tinha um dado substancial, qual seja, mais da metade da população baiana era de origem africana, estava submetida a restrições de direitos quando não reduzidos a escravidão. “Ou seja: numa população de 858.000 habitantes havia 524.000 escravos. Isso sem falarmos dos índios, que viviam num regime de semi- escravidão” (MOURA, 2014, p. 133). Especificamente em Salvador e região do recôncavo João Reis (2013, p. 16) apresenta outros números que indicam um total de “[...] 27 500 escravos (42% da população) e 38 800 livres e libertos (58%). Os brasileiros “de cor”, nascidos livres ou ex-escravos, e os africanos libertos eram [...] 29,8 por cento dos habitantes da cidade”.

Na Revolta do Malês se advoga que a constituição étnica de africanos que vieram escravizados favoreceu emergência e organização do levante, tendo em vista que do conjunto de negros Yourubás, Ewe e Hausa, provinda das “Nações as mais guerreiras da Costa Leste” da África, se tinha indivíduos experimentados em conflitos e de experiência imperialista militar (REIS, 2003).

Ainda na Bahia província ocorreu uma revolta em 1844, que fora debelada por conta de uma delação pela amante de um africano livre de nome Francisco Lisboa, mas é “[...] raramente mencionada nos relatos da época, provavelmente por causa da ausência de documentação informativa. Em São Paulo há registro do Quilombo do Jabaquara, e no Rio de Janeiro, sob a liderança do negro Manuel Congo, um ajuntamento de escravizados atacou a Fazenda Freguesia, “na qual escravos se levantaram em armas, executando o capataz”.

Elemento complementar do quilombo, muitas vezes independente de sua estrutura, foi a guerrilha, que proliferou em diversos locais nos quais os quilombos apareciam. Menos numerosa, a guerrilha tinha outros objetivos: o quilombo aglutinava os elementos que fugiam e procurava dar-lhes uma estrutura organizativa estável e permanente.

---

vezes o consumidor, que os há de gastar, venham já ensacados para a Europa; e uma vez dada a entrada não tem mais de os levar para fora, posto que lhes venha à notícia haver em outras partes maior preço, e falta do mesmo género. Eles sofrem pois, a despesa de uma viagem, ou pelo menos de um rodeio escusado, o empate do seu capital, e da embarcação, a perda do seu tempo (que às vezes só no porto passa de mês para obterem descarga, pois as tulhas não cabem nem quanto gasta em uma semana) retenção forçada do seu género para rião poderem aproveitar o justo preço dele, a contribuição que se lhes exige a -título de benefício da tulha." E prossegue o mesmo historiador pintando o quadro da situação da Bahia: "entre nós para estabelecê-lo na própria casa (um engenho de cana) cumpre beijolar ao Governador, peitar o Ouvidor, e o Escrivão da Comarca, os quais sem exorbitantes salários não vão fazer a indispensável vistoria que deve proceder a informação. Miseros lavradores, em que mãos estais metidos! Os que só devem empenhar a espada, e a pena para proteger vossa liberdade, são os que vo-la tiram ou vo-la vendem'. Em consequência do 'monopólio natural que logram os senhores atuais" a situação era das mais opressivas na Bahia”.

Daí funcionar aquela hierarquia de valores tribais a que nos referimos, além dos seus traços de cultura que funcionavam no desenvolvimento da agricultura local, na fabricação de armas, ria forma de governo (MOURA.

Isidoro, o Mártir, esteve a frente do Quilombo dos Garimpeiros, em Minas Gerais, fora morto de forma cruel, após ser capturado quando abatido por tiro, para Moura (1996, p.21) ele era “um misto de bandoleiro e quilombola” . A sua morte o transformou em símbolo mítico, que arrebatou cultos religiosos a sua imagem e memória. Registre ainda nas Gerais os Quilombos do Ambrósio e Quilombo de Sapucaí, no século XVIII, mas com destaque ao Quilombo de Campo Grande que em 1726 teve um contingente demográfico de cerca de 20 mil pessoas, porém sucumbiu a investida do bandeirante Bartolomeu Bueno do Prado em 1759.

Outras insurreições se deram no Brasil, como a Balaiada no Maranhão comandada pelo preto Cosme e Manuel Balaio, que junto com 3.000 quilombolas lutaram ao lado da população branca – bem-te-vis – contra o poder do império português. Porém, “[...] coube aos bem-te-vis a traição dos negros que foram caçados e assassinados no estilo tradicional da implacável crueldade” (NASCIMENTO, 1980, p. 55).

No Ceará, onde a densidade demográfica africana era fraca registra-se, no entanto o fato de que a 22 de outubro de 1839, o escravo Constantino e cinco outros foram condenados e executados na forca, em Fortaleza. Tinham-se amotinado a bordo do *Laura Segunda*, reivindicando melhor tratamento e melhores condições a bordo para os 23 tripulantes da lancha.

Recife, 1824: uma unidade militar de mulatos se revoltou e grupos de escravos insurgentes aderiram à causa (NASCIMENTO, 1980, p. 55).

Abdias do Nascimento cita a história de Chico Rei, rei africano que no século XVIII foi escravizado junto com sua família, batizado com o nome católico Francisco. Ele podia trabalhar um dia da semana, o que lhe rendeu a economia suficiente para comprar a liberdade de seu filho. Ambos, pai e filho, envidaram esforços para financiar do próprio Chico Rei e dos demais membros da tribo. Organizou o trabalho coletivo, que possibilitou a aquisição da mina de ouro Encardideira. “Uma espécie de trabalho cooperativo, nos moldes tradicionais africanos”. O poder de Chico Rei cresceu exponencialmente na

província de Minas Gerais perante a comunidade africana, ocasionando a reação da metrópole portuguesa de modo que “[...] foram completamente esmagados, destruídos a ponto de quase não deixar vestígios (NASCIMENTO, 1980, p. 62-63). Havia a forma gratuita de obtenção da liberdade em decorrência “dos bons serviços prestados pelo escravo”, ou por razão do nascimento dos filhos dos senhores com suas escravas, ou ainda quando da participação dos escravos em campanhas bélicas. A luta de negros escravizados na Independência da Bahia, segundo Reis e Silva (1989, p. 90) fez com o que o império “recomendasse a alforria gratuita” ou em caso de recusa pelos senhores, a alforria fosse paga pela Junta Provincial da Fazenda, no entanto, o governo provisório instituído após a expulsão dos portugueses, em 31 de julho de 1823, expediu medidas para encetar a captura de escravos fugidos, de modo que apesar da luta de negros e mestiços no exército da resistência “tudo voltava a ser como antes”, aparentemente, pois mais tarde novas rebeliões como a de 1835 eclodiriam.

Ao facultar ao escravo o alistamento em troca da liberdade, o exército exigia que a prestação de serviço se estendesse até a aposentadoria e ao que consta, a vida na caserna, para praças, não era melhor que a vida de escravo.

Por época da guerra do Paraguai – 1864 a 1870 - tornou-se comum que, para fugir ao recrutamento, indivíduos de posses e apadrinhados oferecessem escravos para "substituí-los" na guerra. Estes escravos, para satisfazerem as condições do recrutamento tinham de receber alforria (OLIVEIRA, 1979, p. 62)..

Por outro lado, a forma onerosa ou a compra da alforria, dependia da vontade do senhor em dispor “da propriedade”, para a venda, como também do valor no mercado escravista estipulado para a liberdade de um indivíduo. A Lei 2040 de 1871, embora considerasse libérrimas as crianças nascidas de mães escravas, impunha obrigação dos senhores de criá-los até os oito anos, período em que poderia obter por receber uma indenização do estado imperial, ou utilizar dos serviços do indivíduo “liberto” até os vinte anos de idade, contudo “[...] Qualquer desses menores poderá remir-se do onus de servir,

mediante prévia indemnização pecuniária, que por si ou por outrem offereça ao senhor de sua mãe<sup>68</sup>, conforme o art. 1 § 2º.

As posturas insurgentes foram um lugar comum em todo o período da escravidão no Brasil, e que permanece na atualidade com a atuação militante do movimento negro nos espaços, político, acadêmico e institucional.

### 3.5.3 Raça, racismo, e intolerância religiosa na prisão.

O critério de classificação dos indivíduos em hierarquias com base em caracteres fenotípicos e biológicos origina-se nas Américas a partir de uma nova etapa produtiva da humanidade, encetada pelo capitalismo mercantilista do século XV, quando “achadores” europeus sedimentaram a crença na suposta inferiorização do outro o elemento estruturante para resignificada forma de escravização, que nega status de pessoa aos dominados, ao denominá-los de seres sem almas, e que por tal realidade tinham que se submeter ao poder do “conquistador europeu”. “A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005). Não há, portanto, como cindir da análise do conceito de raça os influxos entre capitalismo, exploração da mão-de-obra e “achamento” de terras que se batizaram de América.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005).

---

<sup>68</sup> Escrita de acordo com a língua portuguesa da época.

Raça pelo viés conceitual sociológico refere-se a identidades sociais assumidas indivíduos diante das relações culturais, expressões fenotípicas que remetem a qualquer representação de pertencimento étnico a um grupo político ou social, ou a espaços. “O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” (GUIMARÃES, 2008, p. 66).

A partir desta noção moderna de raça construída, se erigiu práticas de restrições, submissões, exploração do trabalho, destruição cultural e proibição de manifestação das formas de ser e expressão de grupos ou indivíduos, pautadas na inferiorização de uma subespécie de indivíduos, ou ainda a imposição de espaço degradantes para vivência destes, como também a expulsão e degradação dos locais tradicionais de ocupação das minorias políticas. No Brasil o discurso antropológico de Raimundo Nina Rodrigues defendia abertamente um tratamento penal diferenciado aos negros e indígenas, reputada a crença pseudocientífica de que tais pessoas eram dominadas por instintos selvagens e primitivos que os inclinavam irremediavelmente a condutas desviantes ligadas a sexualidade, cometimento de crimes, preguiça e pouco apego ao trabalho.

O estudo das raças inferiores tem fornecido à ciência exemplos bem observados dessa incapacidade orgânica, cerebral. A resistência oposta por ela é quase invencível, mantendo-se latente mesmo naqueles casos em que o sucesso pareceu mais completo.

[...]

Qualquer que seja a reserva com que tenhamos de aceitar narrações desta natureza, pois vemos o Dr. Letourneau afirmar, sob a informação de Peschel, o caso inexato de um botocudo doutorado em medicina por esta faculdade, e que, num momento dado, abandonou tudo para voltar às selvas, sempre é indiscutível que nelas se contém muita verdade.

Conhece-se bem no Brasil quanto é forte a influência ancestral nos indígenas e a facilidade com que os já reputados civilizados voltam à vida de selvagem. Pessoalmente conheço fatos desta espécie, ocorridos no Estado do Maranhão, onde a cargo de pessoa de minha família está a direção de uma das colônias dos indígenas soi-disant civilizados (RODRIGUES, 2011, p. 7-8).

Para Almeida (2018, p. 25) o racismo:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam.

Assim, o racismo assim como prática desta hierarquização entre pessoas se expressa em diversas modalidades, este quando se assentam nas práticas usuais de convivências, abrigado em um sentimento anômico que normaliza, inclusive inconscientemente, ações racistas ínsitas e não identificadas na substância das relações sociais. É o tipo de racismo residente nas estruturas profundas da sociedade, que se serve dos aparelhos de cultura para sedimenta - lá. Exclui assim qualquer imputação de responsabilidade por ações discriminatórias estatais ou realizadas pelos indivíduos, na medida em que o racismo estrutural encontra-se arraigado como prática de exclusão e menoscabo étnico (ALMEIDA, 2018).

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como 'piadas', como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem *racionalmente neutros* [grifos no original] (ALMEIDA 2018, p. 59).

A representação historicamente construída dos indivíduos é a grande tributária da cauterização do racismo estrutural e da imagem representada do ameríndio e do africano. Nesse quesito, Achile Mbembe (2014) afirma que ser negro tem uma relação íntima com a remissão geográfica ao continente africano, pois a construção cultural do imaginário do negro está vinculado com as construções mentais que se faz sobre África, seja em que parte do mundo o indivíduo esteja, por conta da diáspora forçada pelo processo de escravização. A africanidade como elemento identificador dentro de uma miríade de representações étnicas, lingüísticas e cultural, remete a memória histórica, corpórea e rítmica definidora desta identidade do ser negro e a origem africana. Mbembe (2014) questiona o que “devemos entender por ser negro?” a partir da imagem construída em uma “ganga de disparates e alucinações” do etnocentrismo europeu do século XIX em que aspectos primitivos,

depreciativos próximos a selvageria instintiva do seres irracionais, caracteriza os indivíduos da cor preta por serem “dominados pela alegria e abandonados pela inteligência”. Há um processo cultural de desumanização, um “protótipo do sujeito envenenado ou carbonizado” reduzido artificialmente a sujeição utilitária que o encara como coisa, semovente, ou recurso natural de onde se pode extrair o máximo de bens para produtividade capitalista, e que ao mesmo tempo é uma imagem de opróbrio que deve-se guardar os limites de contatos com esta “espécie” de rês bípede ou mineral vivo carbonizado.

Produz-se o negro, isto é, de acordo com o que nos preocupa ao longo deste livro, o sujeito de raça, ou ainda a própria figura daquele que se deve manter uma certa distância – de que podemos desembaraçar-nos quando aquilo deixar de ser útil (MBEMBE, 2014. p. 78).

Devota-se aos movimentos europeus de vanguarda e uma nova mirada estética sobre a cultura em África, uma latente reconstrução semântica do substantivo “Negro”, já no início do século XX, em reconhecimento de existência produtiva, sócio-cultural de organizações políticas e um arquétipo artístico que credenciava uma singular distinção e diversidade no solo africano. Porém, Mbembe (2014) aponta sentidos equivocados nos sentidos aplicados à África e ao negro, na concepção antropológica da existência de hierarquias entre os grupos sociais, em que selvagens ou grupos primitivos viveria herméticos a trocas culturais e ao processo evolutivo das sociedades humanas. “A raça branca seria a única a possuir vontade e capacidade de construir um percurso histórico. A raça negra, especificamente não teria nem vida, nem energia própria” (MBEMBE, 2014, p.81). Assim, apesar de um aparente abandono a ideia utilitarista do negro mineral vivo ou semovente sem alma, a percepção estética das vanguardas artísticas europeias e anarquistas fundamentam a robustez da expressão artística negra no primitivismo selvagem, irracionalismo e demais degenerescências.

Fanon (2008, p. 36) enfatiza esta relação racista no julgamento infantilizado em do negro antilhano pela metrópole francesa, exemplificado em expressões como *petit-nègre* (negrinho), e pelos recursos dos negros

antilhanos para melhor se comunicar e assim se aproximar da cultura francesa como estratégia para reduzir desqualificações, pois “aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco”. Estas narrações traçam como uma cultura do povo negro antilhano é associada à selvageria, em que a humanidade corresponde ao europeu arquétipo francês.

A imagem depreciativa da África dos africanos e dos descendentes escamoteia toda uma história viva de impérios e civilizações, pois a industrial cultural constrói um conjunto de signos que remetem a guerras, pauperização, fome, barbáries e atraso cultural, quando o continente africano foi berço da humanidade exatamente no Vale da Grande Fenda, local que abrange a Tanzânia, Quênia e a Etiópia, onde foram encontrados os primeiros vestígios de presença humana. Outrossim, na historiografia africana era omitido os grandes reinos e impérios africanos, a exemplo dos Império Kush, A Civilização Axumita, Império de Gana, Mali, Songai, Kanem-Bornu, Reino do Congo, Abomé, Achanti, Estado Zulu e o Império Monomopata, espécie de racismo histórico-cultural, mitigado pela coleção “História Geral da África” produzida por intelectuais africanos em oito volumes (MUNANGA, 2009).

Nas Américas o embraquecimento da população foi uma política de genocídio da população negra, que alcançou sucesso, em termos de extermínio físico em massa da população, sobretudo no cone sul, em solo argentino (LOPEZ, 2009). No Brasil, tal política creditava ao grande contingente de negros e indígenas o entrave para desenvolvimento civilizacional brasileiro. As leis de incentivo a imigração de europeus para o Brasil foi para Abdias do Nascimento (1978) maior proposta de “erradicação da manha negra”. “Durante os tempos de escravidão, esta política de embranquecer a população estruturava-se de forma a limitar de qualquer forma o crescimento da população negra” (NASCIMENTO, 1978, p. 70). Assim, quando a sociedade política estado agrega na sua práxis burocrática as emanções culturais do racismo, este se mostra em sua face institucional, seja pela substituição étnica da força de trabalho como política pública, pela seletividade racial das agências punitivas, ou ainda pela má prestação de serviços públicos às minorias raciais. O sistema prisional, por exemplo, é o local onde se verifica potencializado o

processo de encarceramento racial brasileiro, política criminal denunciada por Wacquant (2007) também como práxis punitiva nos Estados Unidos.

O racismo institucional, portanto, não se limita ao fracasso das instituições em fornecer serviço adequado aos grupos racialmente vulnerabilizados, mas revela a institucionalização sistemática de práticas, estruturas e missões organizacionais que reproduzem e retroalimentam a ordem social hierarquicamente racializada. Disso resulta uma distribuição desigual de bens, serviços, prerrogativas e oportunidades entre os distintos grupos raciais, concorrendo decisivamente para a sub-representação da população negra nas organizações e espaços de poder (SANT'ANNA VAZ et al, 2018).

Outra vertente do racismo é o ambiental, aquele praticado nos espaço em que grupos étnicos ocupam ou fazem usos culturais, religiosos, e que por sua vez este territórios são alvo de degradação ambiental ou destinação de resíduos industriais. Também aplicação as populações urbanas que são deixadas a margem de políticas públicas de saneamento urbano e saúde pública no que toca o tratamento do lixo e esgotamento sanitário, por exemplo. Assim, povos indígenas, remanescentes de quilombos, agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, marisqueiras e demais grupos que dependem do meio ambiente para praticas de subsistência, moradia e celebrações culturais, quando olvidados por ações consentidas pelo estado em termos de poluição ambiental, são vítimas do que se denomina de racismo ambiental.

Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto "racial", não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. [...] O conceito de Racismo Ambiental nos desafia a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual democracia plena e cidadania ativa não sejam direitos de poucos privilegiados, independente-mente de cor, origem e etnia (PACHECO, 2007).

Todas estas construções do racismo compreendem ainda a incorporação de um discurso de associação das religiões praticadas pelos africanos e indígenas aos símbolos negativos ou representações demoníacas.

O professor Luis Nicolau Parés aponta que no contexto do século XIX o Candomblé da Nação Jeje foi responsável pela organização e consolidação deste culto religioso na Bahia, por conta das trocas comerciais entre a Bahia de Todos os Santos, principalmente com exportação do fumo cultivado no Recôncavo baiano, e o comércio de seres humanos oriundos da Costa da Mina, em África (especificamente do reino de Alada, dos portos de Ofra e Jakin), e nesse quadro, acrescenta-se ainda as relações da elite da sociedade baiana com a religião de matriz africana, em que alguns homens de prestígio social eram constituídos Ogãs, como estratégia política de proteção aos terreiros de Candomblé na Bahia e à perseguição policial<sup>69</sup>. O grupo étnico responsável pela constituição na Bahia pelo Candomblé Jeje era os “gbe<sup>70</sup> falantes”, também conhecidos como “ardra, mina<sup>71</sup> e jeje”, que aportaram em terras baianas no século XVIII. Contudo, nas últimas décadas do século XIX observa-se sobreposição da influência da matriz loruba nos cultos de Candomblé na Bahia.

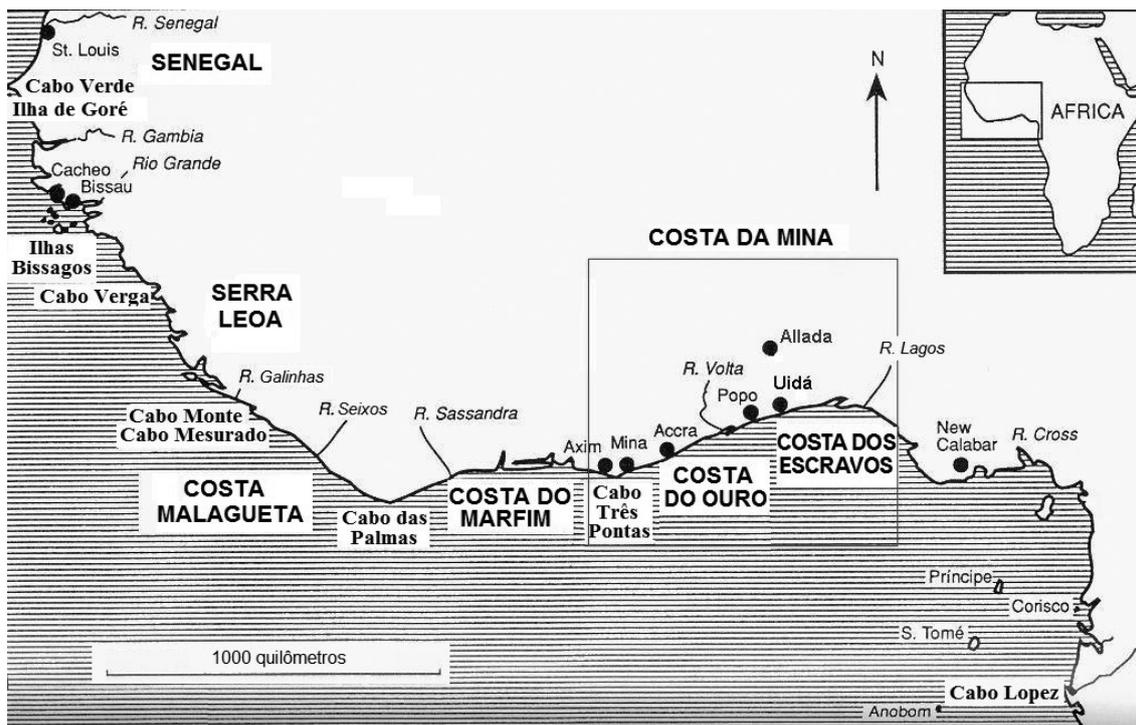
Figura 16: Costa da Guiné no século XVII [fonte: adaptado de Barbot on Guinea]

---

<sup>69</sup> “A postura n.º 59, de 27 de fevereiro de 1857, proibia os batuques, as danças e as reuniões de escravos, em qualquer lugar e hora, sob pena de oito dias de prisão”.

<sup>70</sup> Segundo Júnior\_O vocábulo “gbè” (pronuncia-se “bê”) significa “língua” na maioria das 51 línguas dessa região. Ainda que não seja um termo de auto-identificação, esse vocábulo não privilegia um grupo em detrimento de outros.

<sup>71</sup> O termo mina, por sua vez, servia como uma espécie de “guarda chuva” étnico englobando os africanos oriundos da Costa da Mina, termo português que define, grosso modo, as antigas costas do Ouro e dos Escravos. No caso baiano, veremos a seguir, a maioria esmagadora dos minas na Bahia setecentista era oriundo da área gbè, mas certamente alguns africanos escravizados da Costa do Ouro podem ter terminado a travessia atlântica na Bahia, via negreiros baianos que tocavam o litoral da Costa do Ouro ao longo do século XVIII. p.9 Carlos da Silva Jr.



Fonte: <http://www.costadamina.ufba.br/index.php?conteudo/exibir/11>.

A composição étnica que forma o conjunto de nações que praticam o Candomblé é tributada pelos grupos jejes, iorubas e bantos, de forma predominante, o que não exclui a existência de outras nações. As primeiras casas de culto surgem o século XIX, em específico a Casa Branca do Engenho Velho da Federação (VERGER, 1999).

O Candomblé do Engenho Velho deu, de uma forma ou de outra, nascimento a todos os demais e foi o primeiro a funcionar regularmente [...] três negras da Costa, de quem se conhece apenas o nome africano – Adêtá (Iyá Dêtá), Iyá Kalá e Iyá Nassô[...] por muito tempo estas três mulheres emprestaram grande brilho à casa (CARNEIRO, 2008, p. 35).

Ao lado do Terreiro da Casa Branca, têm-se o Ilê Axé Opô Afonjá (atualmente liderada pela lalorixá Stela de Oxosse) e o Ilê Iyá Omin Axé Iyamassé (Terreiro do Gantois, que teve por referência a Mãe Menininha) casas de Nação Ketu. O Terreiro Bate Folha, Mansu Banduquenqué, foi fundado em 1916 é uma das principais casas de Nação Angola na Bahia. O que distingue as casas de culto de Candomblé é modo litúrgico de proceder

alguns rituais, a língua utilizada em cânticos e orações, toques dos atabaques e nomenclaturas para divindades e sacerdotes.

A existência do Candomblé como força cultural, para além da religiosidade, expõe uma realidade sócio-antropológica de resistência a imposição da cultura colonial europeia. Na esteira dos Direitos Fundamentais se notabiliza como um direito a prática e representação da liberdade religiosa, que enfrenta intolerâncias nos diversos espaços da sociedade brasileira. Ao mirar os olhos para a prisão se faz necessário perceber como esta realidade se encontra em termos de políticas públicas de combate ao racismo religioso, pois há uma “demonização” do Candomblé e de seus ícones sagrados, que parte de uma relação sincrética em que as percepções teológicas do cristianismo são usadas para interpretação das representações míticas do Candomblé e da Umbanda<sup>72</sup>.

Em África o professor Kabengele Munanga (2009, p. 39) afirma que a justaposição de religiões nas cidades põe as religiões africanas em posição subalterna e em grande risco de desaparecimento “[...] por causa da industrialização, da presença maciça da escola e da ação missionária”. No Brasil são inúmeros os atos de racismo religioso ao Candomblé e a Umbanda, ocasionado a expulsão de moradores candomblecistas e umbandistas de suas casas por traficantes e a destruição locais de cultos<sup>7374</sup>, entre tantos outros

<sup>72</sup> “Luiz Marins, no capítulo “Èsù Òta Òrìsà: Um Estudo de Oríkì”, para refutar a tese que associa Èsù a uma força negativa, consequentemente à figura cristã do diabo, volta-se às diversas traduções feitas de um oríkì de Èsù para mostrar que, ao invés da versão ‘Exu, inimigo dos Orixás’, a tradução verdadeira seria ‘Èsù, o Orixá vencedor’. O mesmo debate de traduções e traições é feito por Aulo Barreti Filho, no capítulo ‘Òsòòsì e Èsù, os Òrìsà Alakétu na Tradição Religiosa do Candomblé’, em que o autor se volta a referenciais históricos para mostrar a relação entre Òsòòsì e a cidade de Kétu, e consequentemente suas ligações com o candomblé brasileiro. Ambos os autores advertem para os problemas de versões equivocadas, uma vez que essas são sempre baseadas em referenciais cristãos, ao invés de analisadas dentro da ótica da própria religião ‘tradicional yorùbá’. Assim, ambos defendem uma posição antissincrética – posição que teve como um de seus expoentes os manifestos das lalorixás baianas contra o sincretismo, datados de 1983, analisados seus desdobramentos no capítulo ‘Sincretismo ou Antissincretismo?’, de autoria de Josildeth Consorte” (MARQUES e FILHO, 2001).

<sup>73</sup> Crime e preconceito: mães e filhos de santo são expulsos de favelas por traficantes evangélicos. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/crime-preconceito-maes-filhos-de-santo-sao-expulsos-de-favelas-por-traficantes-evangelicos-9868829.html>. Acesso em: 10. set. 2018.

<sup>74</sup> Vídeo registra traficante obrigando mãe de santo a quebrar imagens em um terreiro da Baixada Fluminense. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/video-registra->

casos protagonizados de intolerância religiosa por entidades evangélicas neopentecostais (SILVA, 2007)<sup>75</sup>.

O indígena Biraci Brasil Nixiwaka e o professor Felipe Milanez (2017) no artigo “Uma nova Era, a Era do Amor: Espiritualidade e luta por liberdade do povo Yawanawá”, remontam a reconstrução historiográfica, por meio da oralidade, do povo Yawanawá, atacados moralmente pelo período de 30 anos por uma missão religiosa evangélico-cristã, que difundia neste povo a crença de inferioridade do indígena e a demonização das suas crenças.

Nesse ponto o racismo tem uma peculiaridade: o ataque a religiosidade afro-brasileira no espaço da prisão, cujas raízes estão na construção colonial da intolerância religiosa. A idéia de raça foi forjada dentro de uma conjunção de fatores econômicos de expansão do capitalismo mercantilista ultramarino, associados a uma classificação com base nos fenótipos dos “índios, negros e mestiços” com a finalidade na definição de uma estrutura hierárquica entre indivíduos que legitimasse a exploração da mão-de-obra a partir da servidão e sistemática escravização transatlântica, “[...] os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (QUINJANO, 2005). Esta hierarquização racial ocorreu também com a identidade cultural, como a musicalidade, religião e estética.

---

traficante-obrigando-mae-de-santo-a-quebrar-imagens-em-um-terreiro-da-baixada-fluminense.shtml. Acesso em: 10. set. 2018.

<sup>75</sup> “O caso mais emblemático de reação é o de mãe Gilda (Gildásia dos Santos e Santos), do Axé Abassá de Ogum, em Itapuã, Bahia, que em 1992 participou em Brasília de um protesto contra o governo Collor, tendo sido fotografada pela revista Veja ao lado de um despacho. Posteriormente, essa imagem foi usada em uma edição de 1999 da Folha Universal46 (publicação da IURD) ao lado da manchete ‘Macumbeiros charlatões lesam a bolsa e a vida dos clientes – O mercado da enganagem cresce no Brasil, mas o Procon está de olho’. Este fato e a invasão de seu terreiro por membros da Igreja Deus é Amor que tentaram ‘exorcizá-la’ levaram a mãe-de-santo a decidir pela ação judicial contra seus agressores e difamadores. Mãe Gilda faleceu em seguida, aos 65 anos, de um infarto fulminante, em consequência, segundo sua família, desses acontecimentos que a abalaram profundamente. Em 2004, a Justiça condenou a Igreja Universal e sua gráfica a indenizar a família da ialorixá em R\$ 1.372.000 pelo uso indevido de sua imagem (R\$1,00 para cada exemplar do jornal publicado com a matéria). O caráter emblemático deste caso levou nesse mesmo ano a Câmara de Vereadores de Salvador a transformar a data de falecimento da ialorixá, 21/1/2000, em ‘Dia Municipal de Combate à Intolerância Religiosa’”. Cf. SILVA, Vagner Gonçalves. Neopentecostalismo e religiões afrobrasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. MANA 13(1), p.: 207-236, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso: 12. set. 2018.

O sistema penitenciário baiano é majoritariamente formado por presos do sexo masculino e afrodescendente, muito similar aos dados que se tem do século XIX, guardada a devida proporção acerca do quantitativo carcerário daquela época comparada aos atuais. As atividades de reintegração social que envolve a assistência religiosa é encampada a Pastoral Carcerária, igrejas evangélicas neopentecostais e nenhum registro de outras denominações, principalmente as de matriz africana.

Numa cidade negra como Salvador e também a região que abrange o Recôncavo tem-se uma forte presença da cultura afro-religiosa expressa no cotidiano dos indivíduos. Por consequência há de se esperar a mesma presença na prisão, principalmente na assistência religiosa, mas não é o que se verifica, pelo menos na Colônia Penal de Simões Filho, local em que foram observadas estas atividades.

Os trabalhos religiosos realizados pelas denominações evangélicas pentecostais na CPSF ocorrem nas quartas-feiras, com diversas atividades, desde cultos religiosos, como também celebrações festivas em dias comemorativos. Nas atividades doutrinárias de cunho religioso na CPSF a obra “Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?”<sup>76</sup> do Bispo Edir Macedo, distribuída aos internos, chama a atenção pela veiculação de idéias depreciativas sobre as religiões de matriz afro: Umbanda e Candomblé.

“Na Bahia, a Procuradoria Estadual enviou à Procuradoria da República um pedido para retirar de circulação o livro por considerar seu caráter ofensivo às religiões afro-brasileiras” (SILVA, 2007).

---

<sup>76</sup> Trechos do “Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?” em que divindades do Candomblé e da Umbanda são equiparadas ao Demônio do cristianismo como símbolo negativo, uma expressão do racismo religioso: “No Brasil, em seitas como vodu, macumba, quimbanda, candomblé ou umbanda, os demônios são adorados, agradados ou servidos como verdadeiros deuses. [...] No candomblé, Oxum, Iemanjá, Ogum e outros demônios são verdadeiros deuses a quem o adepto oferece trabalhos de sangue, para agradar quando alguma coisa não está indo bem ou quando deseja receber algo especial. Na umbanda, os deuses são os orixás, considerados poderosos demais para serem chamados a uma incorporação. Os adeptos preferem chamar os “espíritos desencarnados” ou “espíritos menores” (caboclos, pretos-velhos, crianças, etc.) para os representar, e a estes obedecem e fazem os seus sacrifícios e obrigações. Na quimbanda, os deuses são os exus, adorados e servidos no intuito de alcançar alguma vantagem sobre um inimigo ou alguma coisa imoral, como conquistar a mulher ou o marido de alguém, obter favores por meios ilícitos, etc.”.

Este tipo de racismo se notabiliza ainda pela apropriação cultural<sup>77</sup> ao passo que negar ou olvidar a origem étnica de símbolos e representações religiosas. Exemplo disso é “bolinho de Jesus”<sup>78</sup> ou verdadeiramente o “Acarajé”, a comida de Yansã, Orixá feminino. Alguns evangélicos rebatizaram esta comida sagrada do Candomblé para negar as origens africanas deste alimento, em uma motivação pautada pela intolerância e racismo religioso.

Assim, como demonstrado às expressões de racismo construídas são múltiplas e suas raízes históricas, compromisso de uma releitura crítica e historiográfica impõe um ininterrupto combate, e promoção de uma educação antirracista e humanista.

---

<sup>77</sup> Também esta realidade – a apropriação cultural – não se restringe ao Brasil, pois a comunidade mexicana de Sant-Maria Tlahuitoltepec teve o seu tradicional bordado, comercializado e utilizado pela grife francesa Isabel Marant, sem qualquer referência a sua origem mexicana, apesar de mais de meio século de existência e fabricação desta indumentária por aquela comunidade. Caso semelhante, foram os coletes do vilarejo romeno de Beiuş e a grife francesa Dior que vendeu cada peça “... por 30 mil euros, mas as artesãs que produzem casacos do tipo há mais de cem anos não foram sequer citadas pela marca”. O tão polêmico uso do turbante por mulheres brancas é também alvo de contestação. A origem deste envoltório está nos panos de cabeça, chamado de torço ou “gèle”, utilizadas pelas mulheres yourubanas no Candomblé de Nação Ketu, mas não se restringe a esta linha candomblecista, pois há o uso em outras nações, como a Angola e Gege, e na Umbanda também; representa, ainda, pela forma de arrumação do “gèle”, o tempo de iniciação na religião e o Orixá ao qual o adepto é “filho”. A incorporação do turbante como peça de vestuário, vazia de significado étnico e religioso, torna-se problemático por reforçar concepções racistas ao negar ou invisibilizar a africanidade e afirmação política da negritude nesta indumentária.

<sup>78</sup> Baianas evangélicas rebatizam o acarajé de “bolinho de Jesus”. Disponível em: <https://noticias.gospelprime.com.br/evangelicas-acaraje-bolinho-de-jesus/>.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A historicidade das análises feitas neste relatório e que subsidiaram a escrita literária e pedagógica do paradidático e do “Livro para o professor” se insere em uma das variadas pesquisas no campo do ensino de história e da pedagogia na prisão, e esta foi a proposta deste trabalho, diante de vários saberes acumulados, sintetizados e direcionados para a compreensão de um material didático que tende refletir o cárcere em sua cor, tratamento racista e privações discricionária de direitos. A pena de prisão é uma das medidas punitivas de natureza penal com o condão de restringir a liberdade ambulatorial, mas que em suas outras acepções não podem ser restringidas, sequer em situações excepcionais, mas esta não regra na sociedade brasileira do hiper-encarceramento.

Tem-se no histórico do sistema punição brasileiro uma seletividade do tratamento legal e da execução da penal, voltado às populações marginais ao reduto das elites política, econômica e étnica do Brasil. A punição penal e o acesso a instrução escolar ao negro e escravo era diferenciada em relação ao branco abastado, embora a escola de primeiras letras fosse para as populações negras, pobres e mestiças, esta não era de boa qualidade, ao contrário da escola republicana, cujo contingente de alunos negros era escasso. A sanção penal era arbitrária e violenta quando o transgressor era o indivíduo negro e/ou escravo.

Por tal razão, entendo ser a prisão um local privilegiado em que se encontra boa parte das demandas das minorias políticas relacionados às questões raciais, acesso aos espaços institucionais de poder, conflitos de gênero e sexualidade, como também intolerâncias religiosas. A escola prisional na CPT e nas suas mais variadas experiências trouxe consigo essa inspiração moral de recuperação do apenado pela educação e também pela qualificação profissional, o que de forma geral, não atende a esta razão teleológica se tal instituição não for pensada, planejada e construída em função das pessoas encarceradas, de acordo com íntimos e explícitos anseios de tal grupo, e concordante com a engrenagem ecológica da prisão, em seu funcionamento hierárquico intracárcere.

Portanto, qualquer pretensão pedagógica deve ser comprometer politicamente com pautas dos indivíduos em termos finalístico e não utilitários, isto é, a educação não pode ser o meio para alcançar um fim, o fim é o próprio educando em sua potencialidade e humanidade. Não se educa para servir a instituição, mas para emancipação do discente com suas próprias leituras de mundo, de sua história e reconhecimento de status social ou consciência de classe, para então as instituições serem alteradas, inclusive funcionalmente. Por realização, se deseja a reintegração do preso condenado à sociedade, mas há de se indagar, a partir de que valores, pois a admoestação pedagógica da prisão em termos de submissão e obtenção de corpos dóceis não se configura na práxis punitiva, ao revés a negação da humanidade na prisão, desencadeia outras conseqüências reativas e de desmoralização da própria estrutura da execução da pena, com a assunção da administração do cárcere pelos

próprios internos, que determinam regras e funcionamento da prisão em determinados casos de sociedades carcerárias.

Perceber estas posturas reativas é ser fiel ao que prisão se permite revelar e nesse sentido, a narrativa do paradidático, enfocou estruturas e dilemas ficcionais que ocorrem e podem até ser comparado com fatos já experimentados por presos e servidores. Neste enredo a facticidade foi o mecanismo de atração para a leitura do discente de sua história e recontagem dela.

O racismo estrutural, ínsito e normalizado nas relações políticas, ou institucional, quando da prática pela burocracia estatal e na oferta de serviços públicos, assoma-se ao racismo religioso verificado em algumas práticas no sistema prisional baiano. A formação histórica e cultural da sociedade brasileira tem a inexorável presença dos povos originários e africanos com os seus legados culturais, mas no cárcere além da privação da liberdade a estrutura simbólica contribui para a mortificação espiritual religiosa dos afrodescendentes adeptos ou com ligações com a Umbanda e o Candomblé, que estão encarcerados no sistema prisional baiano.

A liberdade religiosa na prisão, apesar de ser um direito fundamental, que requer uma postura negativa do estado, em respeito ao seu pleno exercício, diante do racismo religioso torna-se um direito de primeira dimensão sui generis ao requerer ações estatais que permitam o culto das matrizes religiosas afro-brasileiras, e pautem um trabalho pedagógico de respeito e tolerância as manifestações religiosas, na medida em que algumas ações “missionárias” difundem um discurso de “demonização” daquelas religiões, ao tempo que tais entidades neopentecostais são bem-vindas ao cárcere, pela administração penitenciária, por oferecerem, por vezes, atividades que saem da rotina da prisão e até substitui o estado na prestação de serviço. O que não pode suceder é uma aceitação tácita de violações de Direitos Humanos Fundamentais, sobretudo, relacionado à religiosidade, por conta de uma troca funcional de suposta assistência religiosa por uma denominação que pratica a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana.

A liberdade religiosa é uma das categorias dos Direitos Humanos Fundamentais que se caracteriza pela autoaplicabilidade, de modo que não requer nenhuma ação positiva estatal para que tenha efetividade, mas a sua eficácia, depende unicamente da abstenção. Esta assertiva parece clara, qual seja, basta ao estado se manter em seu status negativo. Contudo, o culto religioso de matriz africana necessita de uma política pública positiva para o combate ao racismo na prisão, esta espécie de discriminação é abordada no paradidático em diversas passagens, com vistas ao enfrentamento de cultura que está construída de aversão as práticas religiosas não cristãs ou afro-brasileiras.

Além do racismo religioso é necessário abordar a opção de sexualidade e de gênero, como ilustra o percurso da personagem Babalu, uma travesti, ora algoz, ora vítima de situações de privação que o cárcere oferta, mas que se insere na discussão sobre cidadania, identidade e respeito a diversidade não étnica, mas de gênero e sexualidade.

Também se faz necessário enumerar os fatos relevantes de resistência e luta no plano histórico protagonizado por negros, indígenas e mulheres negras na história do Brasil. Conhecer o passado é também ter o contato com aqueles que nos precederam e não figuram na construção de livros didáticos, embora esta realidade tem se modificado, principalmente, a partir da militância as minorias étnicas através da academia. Este trabalho também é um tipo de militância política nesse sentido.

Da análise do livro didático utilizado na educação de jovens adultos, embora contemple as temáticas relacionadas a identidade cultural e históricas do povos africanos e ameríndios no Brasil, há lacunas sobre a História da África, a qual a sua omissão é tributária a construção mental de percepções equivocadas sobre o continente africano seus povos, impérios e nações, na medida em que a imagem da África é veiculada como território de países em constantes conflitos étnicos, emersos em situação de pobreza, calamidade e doenças epidêmicas, ou ainda permeadas por sociedades tribais.

A necessária problematização da questão africana é uma forma de oferecer uma nova imagem sobre este continente e suas sociedades, como

também compreender a atual situação que se vive de acordo com o que originou as graves estagnações econômicas vividas pelos países africanos, ou seja, trazer ao centro do debate as consequências do colonialismo europeu para o desenvolvimento político e econômico das nações em África. Portanto, tal hiato ou omissão no livro didático é trazido nas entrelinhas do paradidático, tanto no enredo, de forma implícita, como nos suportes e documentos.

Não são contextos históricos distintos, a História da África e da Diáspora tem reflexo tanto direto e mediato na configuração sócio-cultural brasileira, na construção do racismo e das hierarquias sociais no Brasil, escamoteada pelo mito da democracia racial.

Na mesma toada, os povos originários e sua presença e resistência aos ataques genocidas e etnocidas pelo estado brasileiro e outras instituições de aculturação, como as missões religiosas, são pontos que sob a criticidade reflexiva propõe a construção da figura indígena, distinta do bom selvagem submisso ou o ser hostil dominado pelo primitivismo e instintivo, que pregava a necessária assimilação a civilização ou extermínio dos mesmos. Digno de nota são os trabalhos que realçam este movimento político de enfrentamento do povos indígenas, inclusive em momento de severa repressão, como a ditadura militar, ou ainda o apoio dos índios Kiriri a organização social de Antônio Conselheiro na lendária Belo Monte. São construções históricas que são realçadas no paradidático, não só do ponto de vista dos ataques e das carnificinas físicas e espirituais, mas também diante da organização indígena na luta pela terra, autodeterminação e existência.

A luta pela emancipação e combate ao racismo, misoginia, lgbtfobia, machismo e demais formas de violência é mais eficaz pela educação, pois de educar alguém para “odiar” é possível educar para o “amor”, a cultura da paz e o respeito aos Direitos Humanos Fundamentais.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AGUIRRE, Carlos. **The criminals of lima and their worlds: The Prison Experience, 1850-1935**. London: Duke university press, 2005.

ALVES, L. R. G.. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. In: Ubirajara Carnevale de Moraes. (Org.). *Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais*. Livro Pronto: São Paulo, 2007, v. , p. 233-251.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANDEIRA, D. “Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração”. In: CIFFONE, H. (Org.). Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal.** Introdução à sociologia do direito penal. Trad.e Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. v.1.

BARBOSA, Rita de Cássia Salvador de Sousa. Da rua ao cárcere. do cárcere à rua. Salvador (1808 – 1850). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de mestre. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lina Maria Brandão de Aras, 2007.

BENTHAM, Jeremy; [et al.]. **O Panóptico.** Org. Tomaz Tadeu. Trad. Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

BICALHO, Poliene. Soares dos Santos. Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de História como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em História. Área de Concentração: História Social. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Albene Miriam Ferreira de Menezes, Brasília, 2010.

BITTENCOURT. Circe. Materiais didáticos: concepções e usos. Capítulo I – Livros e Materiais didáticos de História; In: BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. Revista Horizontes, v. 31, n.2, p. 49-57, jul./dez.2013

BARBOSA, Silvia Maria Silva. O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu: uma reconstrução histórica político-social. 2003. 192 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2003.

CHARTIER, Roger. **Textos, impressão, leituras**. In HUNT, Lynn (org.) A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC, 2005.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

DI GIORGI, Alessandro. **A miséria governada através do sistema penal**. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2006. v.12.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação [online], vol. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) de. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-138.

FIGUEIREDO, Ângela Figueiredo. Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. In: SANTIAGO, Ana Rita [et al]. 2. ed. **Descolonização do Conhecimento no Século XXI**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. **História da África**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

FRANÇA, Rogério dos Santos. Entre viciados e criminosos: discurso antidrogas, controle social e biopolítica em Salvador (1970-1990). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História. Orientador: Prof. Dr. Iraneidson Santos Costa, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FONSECA, Paloma Siqueira. A presiganga real (1808–1831): trabalho forçado e punição corporal na marinha. In: Maia, Clarissa Nunes Maia, et al. **História das Prisões no Brasil**. São Paulo; Saraiva, 2009, p. 41.

KRAHN, Natasha Maria Wangen. Ressocializando?: as percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais. Orientador: Luiz Cláudio Lourenço, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira. Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI Luís Donizete Benzi (org.). **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1995.

HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o Aljube do rio de janeiro no século XIX. In: Maia, Clarissa Nunes Maia, et al. **História das Prisões no Brasil**. São Paulo; Saraiva, 2009, p. 134-135.

LOURENÇO, Luiz Claudio; ALMEIDA, Odilza Lines de. “Quem quer manter a ordem, quem quer criar desordem” - dinâmicas das gangues prisionais no estado da Bahia. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 25, n. 1.2013.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens**: a formação de aprendizes marinho em Sergipe (1856-1905). Aracaju: EDISE, 2015.

MELOSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**. As origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX). Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2006. v.11.

MONTEIRO, John. **Armas e armadilhas**. História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-249.

MARCIS, Teresinha. A integração dos índios como súditos do rei de Portugal: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na capitania de Ilhéus, 1758-1822. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História. Orientadora: Dra. Maria Hilda Baqueiro Paraíso, Salvador, 2013.

MILANEZ, Felipe (org.). **Memórias sertanistas**: cem anos de indigenismo no Brasil. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MOURA, Clovis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014. 5ª. edição.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Maria Inês Cortes. *O liberto: o seu mundo e os outros* (Salvador, 1790/1890). Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, em satisfação parcial dos requisitos para obtenção do grau do Mestre em Ciências Sociais. Orientação: Prof. Dr. João Reis, Salvador, 1979.

PACHECO, Tania. 2007. “Inequality, Environmental Injustice, and Racism in Brazil: Beyond the Question of Colour”. In: *Development in Practice*. Aug.2008,

Vol.18(6). Versão em português disponível em [http://www.justicaambiental.org.br/\\_justicaambiental/pagina.php?id=1869](http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/pagina.php?id=1869), sob o título “Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor”. Nesse texto, busco mostrar como o Racismo Ambiental – conceito originário dos Estados Unidos – necessita ser antropofagicamente desconstruído e reformulado entre nós, conforme as especificidades da realidade brasileira.

PEIXINHO, Franklim da Silva. Drogas e sociedade carcerária no sistema prisional baiano: Um estudo das condições para implantação do programa de redução de danos a partir da análise da Colônia Penal de Simões Filho – Bahia. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Herbert Toledo Martins, 2014.

\_\_\_\_\_. El derecho fundamental al uso de drogas y reducción de daños: un estudio socio antropológico sobre la lesividad penal del consumo. Tesis de Doctorado presentada a la postgrado del Curso en Ciencias Jurídicas de la Universidad del Museo Social Argentino, como requisito para obtener el título de Doctor. Director: Prof. Dr. Daniel R. Pablovsky. Co-Directora: Profa. Dra. Claudia Moraes Trindade, 2019.

PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio, (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. Cor e raça Raça, cor e outros conceitos analíticos Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

REGO, André de Almeida. Situando a questão indígena na província da Bahia (1822-1845): leis, políticas e conflitos. In: \_\_\_\_\_. **Trajetórias de vidas rotas: Terra, trabalho e identidade indígena na província da Bahia (1822-1862)**. Salvador: UFBA, 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. (1996). Quilombos e revoltas escravas no Brasil. Revista USP, (28), 14-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39>.

\_\_\_\_\_; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravagista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Ciências Humanas do Centro Edelstein de

Pesquisas Sociais, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf>. Acesso em: 12. out. 2018.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014.

SANTOS, Taysa Silva. Comando entre cadeias: do estado, dos frentes e das famílias. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. Herbert Toledo Martins, 2017.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade* - Ano V – nº 10 - 1o Semestre de 2002.

SILVA, Roberto da (org.). **Didática no Cárcere II**: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo. São Paulo: Giostrini, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico** - A África no Brasil e o Brasil na África. 5.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira : 2011.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. Processo de normalização do comportamento social em Curitiba: Educação e trabalho na Penitenciária do Ahú, primeira metade do século XX. Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, 2009.

SOARES, Angelica. **Gêneros Literário**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890. Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em História Social, no Programa de Estudos Pós Graduados em História, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, linha Cultura e Trabalho, sob a orientação da Profª Drª Maria Antonieta Martinez Antonacci.

UNESCO. **História geral da África V**: África do século XVI ao XVIII. Editado por Bethwell Allan Ogot.. – 2.ed. rev. 4. V – Brasília : UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **História geral da África VI**: África do século XIX à década de 1880. Editado por J. F. Ade Ajayi. – Brasília : UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **História geral da África VII**: África sob dominação colonial, 1880-1935. Editado por Albert Adu Boahen. 2.ed. rev.. Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **História geral da África VIII: África desde 1935.** Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. 2.ed. rev.. – Brasília: UNESCO, 2010.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VILELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) de. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

TRINDADE, Claudia Moraes. Ser preso na Bahia no século XIX. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História. Orientador: Professor Doutor João José Reis, 2012.

\_\_\_\_\_. A CASA DE PRISÃO COM TRABALHO DA BAHIA, 1833-1865. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Orientador: Prof. Dr. João José Reis, 2007.