



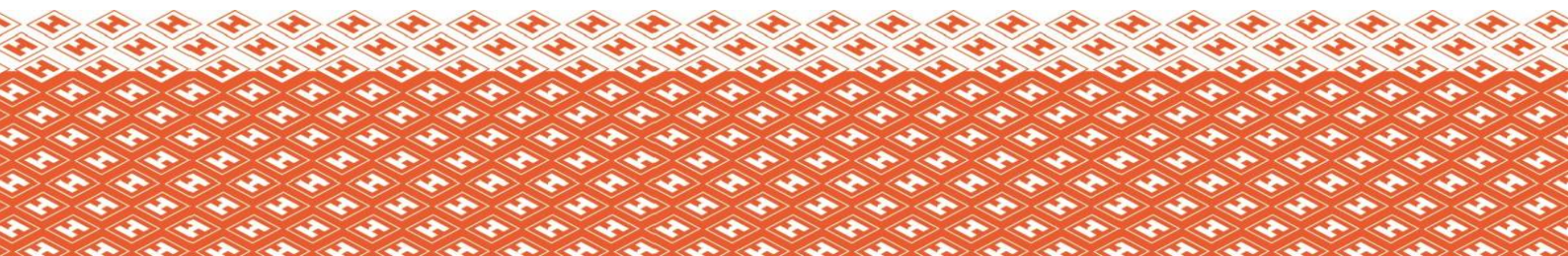
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FABIANE DE AZEVEDO SANT' ANA

**QUANTOS MUNDOS CABEM NO MUNDO? NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA
ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO**

SALVADOR
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC I)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

**QUANTOS MUNDOS CABEM NO MUNDO? NARRATIVAS SOBRE A HISTÓRIA
ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dra. Ana Cristina Castro do Lago.

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

SANT'ANA, Fabiane de Azevedo

QUANTOS MUNDOS CABEM NO MUNDO? NARRATIVAS SOBRE A
HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO /
Fabiane de Azevedo SANT'ANA. Orientador(a): Profª Drª. Ana Cristina
Castro do LAGO. LAGO. Salvador, 2025.

118 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da
Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTORIA, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Ensino de História. 2.Socioeducação. 3.Juventudes. I. LAGO,Profª
Drª. Ana Cristina Castro do . II. Universidade do Estado da Bahia.
Salvador. III. Título.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC I)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas sobre a história ensinada no contexto
da Socioeducação

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional
em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da
Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador,
como requisito parcial para a obtenção do título de
mestre em Ensino de História, sob a orientação da
Professora Dra. Ana Cristina Castro do Lago.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago. (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (avaliador externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida (avaliadora interna)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em: 08 de Agosto de 2025.

Dedico este trabalho à minha família, alicerce de todas as minhas conquistas. Aos meus avós, Joana e Francisco (*in memoriam*), que, com suas histórias de vida, plantaram em mim as primeiras sementes de coragem e esperança. Aos meus pais, Daura e Val, exemplos de generosidade, que sempre estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. E aos meus filhos, razão maior do meu caminhar, que me inspiram a ser melhor a cada dia. Que este passo também seja deles. Minha gratidão a cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Mais um passo foi dado, e este caminhar contou com a contribuição de muitos. Agradeço, inicialmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago. Suas sugestões e indicações foram valiosas, sempre apresentadas de maneira cuidadosa, generosa e repleta de sabedoria, permitindo-me avançar tanto no campo acadêmico quanto no pessoal. Sua dedicação e suporte foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, agradeço pelas inúmeras trocas enriquecedoras, pelos desafios enfrentados em conjunto e pelo apoio mútuo em momentos compartilhados.

Agradeço também aos docentes do Profhistória, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por me proporcionarem a oportunidade de aprender com cada um de vocês, ampliando meus conhecimentos e levando-me a refletir constantemente sobre a importância de ser professora-pesquisadora, além de reconhecer-me enquanto produtora de conhecimento.

À Professora Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida e ao Professor Dr. Humberto da Silva Miranda —, que compuseram a banca examinadora — registro meu reconhecimento pelos valiosos comentários e contribuições que aprimoraram o conteúdo e o desenvolvimento desta dissertação.

Às mães atípicas, que, com seus gestos simples — como oferecer um copo de água ou um carinho no ombro —, acolheram-me de forma calorosa durante este processo de escrita, especialmente nas esperas nas recepções de clínicas. Suas atitudes de cuidado e afeto foram marcantes para que eu me sentisse amparada, mesmo em momentos de cansaço e ansiedade.

Por fim, minha imensa gratidão aos jovens acolhidos pelo sistema socioeducativo que participaram da pesquisa. Muito obrigada por compartilharem suas histórias de vida e por contribuírem de maneira tão dedicada. Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Aos meus colegas do mestrado, agradeço por tantas e todas as trocas enriquecedoras, por tantos desafios juntos enfrentados e o apoio mútuo em momentos compartilhados.

SANT'ANA, Fabiane de Azevedo. **Quantos mundos cabem no mundo?** Narrativas sobre a história ensinada no contexto da Socioeducação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação (DEDC I), Salvador, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área de Ciências Humanas, teve como objetivo investigar as narrativas da professora e dos jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado na Case Zilda Arns sobre o tema “história de vida e escritas de história” ensinado no contexto da Socioeducação. A Socioeducação, compreendida como prática educativa voltada à responsabilização, reinserção social e garantia de direitos de adolescentes que cometeram atos infracionais, orienta-se pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Nesse contexto, as medidas socioeducativas, especialmente as de internação, configuram-se como espaços de privação de liberdade, mas que devem assegurar processos formativos, pedagógicos e de cidadania. A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspiração (auto)biográfica, teve como lócus investigativo as turmas de História referentes às Etapas VI e VII do Tempo Juvenil do Ensino Médio do Colégio de Tempo Integral de Feira de Santana - Anexo Zilda Arns, localizado no interior da Comunidade Socioeducativa Zilda Arns, em Feira de Santana. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos e estratégias a aplicação do projeto didático em sala de aula (organizado em quatro oficinas temáticas) e o diário de bordo produzido pela professora-pesquisadora. Participaram da pesquisa seis educandos. As interpretações dos achados foram realizadas a partir da fundamentação teórica revisada, considerando o conteúdo das anotações da pesquisa, na direção de uma síntese interpretativa articulada entre os resultados do campo e os objetivos da investigação. Os resultados indicam que a escrita de si nas aulas de História e no contexto socioeducativo pode funcionar como estratégia de humanização, escuta e ressignificação da trajetória dos jovens, contribuindo para o fortalecimento de vínculos, o exercício da cidadania e o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e da própria historicidade. Além disso, a pesquisa reafirma que o ensino de História possui potencial crítico e emancipatório no contexto da Socioeducação e oferece, como solução mediadora de aprendizagem, um e-book intitulado “Narrador de histórias de vida e aprendiz da História: Um projeto de intervenção pedagógica”, que sistematiza as oficinas e as reflexões pedagógicas desenvolvidas.

Palavras-chave: Ensino de História; Socioeducação; Juventudes.

SANT'ANA, Fabiane de Azevedo. **Quantos mundos cabem no mundo?** Narrativas sobre a história ensinada no contexto da Socioeducação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação (DEDC I), Salvador, 2025.

ABSTRACT

This research, situated in the field of Human Sciences, aimed to investigate the narratives of the teacher and the adolescents serving socio-educational measures in a closed setting at Casa Zilda Arns regarding the theme “life stories and history writings” taught within the context of socio-education. Socio-education, understood as an educational practice aimed at accountability, social reintegration, and guaranteeing the rights of adolescents who have committed infractions, is guided by the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and the National System of Socio-Educational Assistance (SINASE). In this context, socio-educational measures, particularly those involving internment, are configured as spaces of liberty deprivation, but must ensure formative, pedagogical, and citizenship processes. The research, with a qualitative approach and (auto)biographical inspiration, had as its investigative locus the History classes corresponding to Stages VI and VII of the Youth Time of High School at the Colégio de Tempo Integral de Feira de Santana - Zilda Arns Annex, located within the Zilda Arns Socio-Educational Community in Feira de Santana. For data collection, the instruments and strategies used included the implementation of the didactic project in the classroom (organized into four thematic workshops) and the logbook produced by the teacher-researcher. Six adolescents participated in the study. The interpretation of the findings was carried out based on the reviewed theoretical framework, considering the content of the research notes, aiming at an interpretative synthesis articulated between the field results and the objectives of the investigation. The results indicate that self-writing in History classes and within the socio-educational context can function as a strategy for humanization, attentive listening, and re-signification of the adolescents' trajectories, contributing to the strengthening of bonds, the exercise of citizenship, and recognition as rights-bearing individuals with their own historicity. Furthermore, the research reaffirms that History teaching has critical and emancipatory potential in the context of socio-education and provides, as a mediating learning solution, an e-book entitled “Narrator of Life Stories and Learner of History: A Pedagogical Intervention Project”, which systematizes the workshops and pedagogical reflections developed.

Keywords: History Teaching; Socio-education; Youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Protesto na Avenida Paulista	36
Figura 02: Localização do Bairro Aviário	54

LISTA DE SIGLAS

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASE - Comunidade de Atendimento Socioeducativa

CETIFS - Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana

CHS - Ciências Humanas e Sociais

CPFS - Conjunto Penal de Feira de Santana

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMEMB - Escola Municipal Edith Machado Boaventura

FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IP - Internação Provisória

MSE - Medida Socioeducativa

SENAPPEN - Secretaria Nacional de Políticas Penais

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SJDH - Secretaria de Justiça e Direitos Humanos

SMA - Solução Mediadora de Aprendizagem

TJ - Tempo Juvenil

EU - Unidade Escolar

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ENSINO DE HISTÓRIA PARA E COM JOVENS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO	27
1.1 A CONCEPÇÃO DE JUVENTUDE: OS SUJEITOS JUVENIS.....	28
1.2 A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL.....	33
1.2.1 Encarceramento juvenil.....	36
1.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO	39
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL – NORMAS ATUAIS E BNCC	43
1.5 UM ENSINO DE HISTÓRIA DIFERENTE PARA PESSOAS DIFERENTES....	46
2. OS JOVENS E SUAS CONEXÕES COM A HISTÓRIA: A PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO.....	53
2.1 NO PAVILHÃO DA HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO DA PESQUISA	53
2.1.1 Anexo da Case Zilda Arns: Contexto da Pesquisa.....	55
2.2 DETALHAMENTO DA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO	60
2.2.1 No Pavilhão da história: o projeto como Solução Mediadora de Aprendizagem	63
2.2.2 Quantos mundos cabem no mundo: a História ensinada a partir das narrativas dos educandos.....	67
2.2.2.1 Vidas que contam: memórias, afetos e pertencimento.....	69
2.2.2.2 Entre o que se vive e o que se sonha: trabalho, dignidade e futuros possíveis	74
2.2.2.3 Feridas abertas e luta por lugar: racismo, exclusão e representatividade	78
3.NARRATIVAS DAS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA EM UMA COMUNIDADE SOCIOEDUCATIVA.....	82
3.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA: ENTRE SABERES E FAZERES	88
3.2 SER PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO.....	95
3.3 ENSINAR E APRENDER NO SOCIOEDUCATIVO: VIVÊNCIAS DOCENTES NAS OFICINAS	98

3.3.1 Textos e contextos: experiências de vida e expectativas de uma professora.....	100
3.3.2 Solução Mediadora de Aprendizagem para a formação de professores no socioeducativo.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO:.....	115

INTRODUÇÃO

O ensino de História no contexto da socioeducação constitui um campo de pesquisa desafiador e, ao mesmo tempo, de grande relevância. Refletir sobre aulas de História que contribuam para a construção de identidades, a ressignificação de trajetórias e a ampliação de perspectivas dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação é igualmente fundamental. As escolas situadas nas unidades socioeducativas devem oferecer aos estudantes não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também espaços de reflexão crítica sobre suas próprias histórias e sobre a sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, compreender de que maneira o ensino de História pode contribuir para esse processo requer uma abordagem que valorize as experiências desses jovens, suas narrativas e os significados que atribuem à sua formação escolar no contexto de privação de liberdade. A presente dissertação, intitulada **“Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas sobre a história ensinada no contexto da Socioeducação”**, propõe-se a refletir sobre as narrativas da professora e dos estudantes que cumprem medidas socioeducativas de internação acerca do ensino de História.

Sou professora efetiva da rede pública do Estado da Bahia há 14 anos, lecionando História no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. Desde a graduação, a disciplina de História sempre despertou em mim curiosidade e encantamento. Por isso, venho buscando caminhos para levar a História aos meus alunos de forma vinculada às suas vivências. Ao trabalhar para mostrar-lhes o quanto a História está intrinsecamente ligada às suas vidas, percebi que, em sala de aula, é necessário muito mais do que domínio de conteúdo para que a aprendizagem, de fato, aconteça. Lidar com o conjunto de elementos que constituem a escola tornou-se parte do meu desafio diário: a indiferença e o desinteresse em relação à aprendizagem, a indisciplina, as posturas desafiadoras e transgressoras de alguns estudantes — muitas vezes compreendidas a partir das realidades socioeconômicas e emocionais que vivenciam —, assim como as cobranças relativas ao currículo e às metas estabelecidas pelas autoridades governamentais.

Em 2020, ao assumir turmas de História no Colégio Estadual de Tempo Integral (CETIFS)- Anexo Zilda Arns, localizado no interior de uma Comunidade Socioeducativa, percebi a necessidade de valorizar as expressões, escutar o outro e olhar nos olhos, pois ali existem histórias pessoais e é preciso ter a sensibilidade da

escuta. Por se tratar de uma instituição de acolhimento de adolescentes em conflito com a lei, os educandos são constantemente acompanhados por agentes socioeducativos, inclusive nas salas de aula. Aprendi a conviver com as normas de segurança do espaço e a buscar formas de ajustar minhas aulas ao contexto em que estava inserida. Tenho aprendido muito com os estudantes: lecionar nesse espaço implica refletir sobre necessidades específicas de planejamento para além do conteúdo, sem perder de vista o foco da disciplina e seus saberes essenciais. Ensinar História para e com educandos que cumprem medidas socioeducativas de internação é, ao mesmo tempo, meu espaço de atuação profissional e um interesse acadêmico, que se concretiza nesta escrita científica.

Durante o processo de pesquisa e de elaboração desta dissertação, busquei compreender o ensino da disciplina de História no contexto da socioeducação. Intitulada “Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas sobre o ensino de História no contexto da Socioeducação”, a investigação buscou analisar as narrativas da professora e dos jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação em meio fechado na Case Zilda Arns, acerca do tema “história de vida e escritas de história”. Essa pesquisa, que dialogou com desafios e inquietações persistentes no campo educacional, tomou como categorias de análise o ensino de História, a socioeducação e as juventudes.

A partir de uma abordagem qualitativa e narrativa, foram exploradas as experiências vivenciadas tanto pelos estudantes quanto por mim, professora-pesquisadora, destacando as possibilidades de aproximação entre o ensino de História e as histórias de vida. As discussões dialogaram, por um lado, com as diretrizes normativas que orientam a escolarização no sistema socioeducativo e, por outro, com as contribuições teóricas que sustentam a educação enquanto direito e instrumento de transformação social. Esses conceitos constituíram aportes fundamentais para a condução da pesquisa.

No regime socioeducativo, parte do processo de ressocialização implica que adolescentes e jovens estejam inseridos na vivência escolar, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com o Estatuto da Juventude, o que torna a frequência à escola obrigatória. O repertório de vida trazido por esses educandos carrega a possibilidade de expressões narrativas permeadas por saberes muitas vezes negligenciados pelo ensino tradicional de História. Compreender o espaço em que a escola está inserida é uma reflexão imprescindível. Apropriar-se de

uma perspectiva sobre o que significa ensinar é uma discussão igualmente necessária, pois essa é uma das funções centrais dos profissionais da educação: criar condições para que o outro aprenda.

Seja nas discussões das aulas da pós-graduação que cursei, nas Atividades de Classe (ACs) semanais das instituições em que leciono ou mesmo nas conversas informais na sala dos professores, a relação entre ensinar e aprender sempre se evidencia e deve ser considerada nos planejamentos e ações pedagógicas. Ensinar e aprender História é um desafio. Compreender a História como disciplina nos permite ter dimensão da função social dessa área do conhecimento. A aprendizagem orienta um processo de compreensão da vida a partir da estruturação do tempo, das práticas humanas e dos desafios sociais relacionados à formação da identidade.

Acredito que o ensino de História deve ser humanizador, com características formativas, emancipatórias e libertadoras, possibilitando compreender o mundo a partir da forma como se vive nele. Dessa maneira, entendo que a História ensinada é constituída a partir do saber historiográfico, com o objetivo de transmitir conhecimentos registrados e conceitos passíveis de serem ensinados.

A pesquisa teve como espaço contextual as turmas correspondentes às Etapas VI e VII do Tempo Juvenil do Ensino Médio do Colégio de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Zilda Arns, localizado no interior da Comunidade Socioeducativa Zilda Arns, em Feira de Santana. As Cases (Comunidades de Atendimento Socioeducativo) são instituições que acolhem adolescentes em cumprimento de medidas judiciais. Nesses espaços, adolescentes e jovens, entre 12 e 18 anos, em conflito com a lei, cumprem medidas socioeducativas de internação, podendo permanecer até os 21 anos. Atualmente, a Bahia dispõe de seis dessas instituições:

- Case Salvador, fundada em 1978;
- Case Salvador Feminina, fundada em 1978;
- Case Irmã Dulce (Camaçari), em funcionamento desde 2014;
- Case Professor Wanderlino Nogueira Neto (Vitória da Conquista), inaugurada em 2022;
- Case Juiz de Mello Matos, reinaugurada em 2018;

- Case Zilda Arns, em funcionamento desde 2011.

Todas as Cases do Estado da Bahia têm como órgão gestor a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), criada em 1991, pela Lei nº 6.074. Vinculada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), a FUNDAC tem como função acolher adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas nas modalidades de internação, semiliberdade e acompanhamento de egressos, conforme o que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/2012).

A escolarização de adolescentes e jovens em regime de internação é assegurada por lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 124, inciso XI — “receber escolarização e profissionalização” —, garante explicitamente esse direito. Nas Cases, observa-se a efetivação da lei no que se refere à escolarização. Em Feira de Santana, cidade situada a aproximadamente 110 km de Salvador, estão localizadas a Case Juiz de Mello Matos e a Case Zilda Arns. O Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana (CETIFS) é a instituição responsável pela educação formal dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas nessas unidades. Além dos anexos localizados nas Cases citadas, o CETIFS mantém um anexo no Conjunto Penal de Feira de Santana (CPFS), além do prédio-sede, situado no bairro Aviário, na mesma cidade.

O lócus da pesquisa foi o Anexo Mercante do CETIFS, situado no interior da Comunidade Socioeducativa Zilda Arns, que recebeu esse nome em homenagem à fundadora da Pastoral da Criança, falecida em 2010 durante uma missão humanitária no Haiti. Inaugurada em 2011, a unidade tem capacidade para atender até 90 adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medidas socioeducativas e dispõe de estrutura para Internação Provisória (IP) e para adolescentes sentenciados. Os educandos do Anexo Mercante são, em sua maioria, jovens que vivenciaram a evasão escolar e apresentam distorção idade/série, além de revelarem um distanciamento entre a escola e suas experiências cotidianas, expectativas de vida e futuro.

Esta pesquisa buscou refletir sobre as narrativas da professora-pesquisadora e dos jovens estudantes do Ensino Médio acerca de histórias de vida e da escrita da História no contexto da socioeducação. O interesse por esse processo investigativo

nasceu da minha inquietação como professora de História dessas turmas. É nesse contexto que atuo profissionalmente. Ao tentar planejar aulas de História para esses jovens e adolescentes, com realidades tão singulares, e ao buscar aproximar a disciplina de suas vivências, a angústia se tornava presente.

Desde 2020, ano em que comecei a trabalhar nessa escola, até os dias atuais, sigo elaborando e reelaborando planejamentos quase semanalmente. Compreender o espaço em que a escola está inserida é uma reflexão essencial. Apropriar-se de uma perspectiva sobre o que significa ensinar é uma discussão igualmente necessária, pois essa é uma das funções centrais do profissional da educação: relacionar o ensinar ao aprender, criando condições para que o outro aprenda.

Essas vivências me fizeram refletir sobre a importância de escutar, dialogar e oportunizar a fala dos educandos. Foi a partir dessa inquietação, como professora de História em uma escola que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, que busquei dar sentido à minha atuação profissional, validando a utilidade das aulas de História e de seus saberes para esses jovens. Pesquisar sobre qual ensino de História se faz necessário nesse contexto levou-me a reafirmar a relevância da escuta, do diálogo e da valorização da palavra do estudante.

Assim, a pesquisa se debruçou sobre a seguinte questão: **o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação em meio fechado na Case Zilda Arns acerca do tema “história de vida e escritas de história”, ensinado no contexto da Socioeducação?** Essa questão constituiu o ponto de partida para a investigação, a formulação dos objetivos e a elaboração desta dissertação.

Considerando que os objetivos possuem uma função fundamental em uma pesquisa, pois estruturam, norteiam caminhos e apontam a natureza da investigação científica, estes colaboram para o bom desenvolvimento do processo investigativo. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado na Case Zilda Arns sobre o tema “história de vida e escritas de história” ensinado no contexto da socioeducação.

Enquanto objetivos específicos, elencaram-se: discutir as possibilidades do ensino de História no contexto da Socioeducação; registrar as narrativas dos jovens que cumprem medida socioeducativa acerca do tema “história de vida e escritas de história”, enfatizando o sentido da História para suas vidas; e narrar as vivências e

práticas pedagógicas, ou estratégias didáticas, relacionadas ao ensino de História, em especial sobre o tema mencionado, no contexto da socioeducação na Case Zilda Arns.

A educação no contexto socioeducativo exerce um papel relevante na construção da possibilidade de os sujeitos que cumprem medidas socioeducativas tornarem-se narradores de suas próprias vivências e trajetórias, compreendendo que suas histórias pessoais integram a esfera social e coletiva. Percebe-se que trabalhar com histórias pessoais é uma forma de articular os conteúdos escolares com a vida. O trabalho autobiográfico aproxima-nos dos estudantes, possibilitando compreender seus percursos, partir de seus saberes e aprender com eles. O intuito é valorizar as contribuições desses sujeitos, uma vez que suas narrativas revelam como concebem a historiografia e como acompanham e participam do debate historiográfico.

A partir desse pressuposto, compreender o ensino de História como campo de pesquisa já consolidado significa valorizar sua trajetória, suas implicações epistemológicas e historiográficas, bem como suas interações com as políticas e projetos políticos vigentes em cada época. Discussões como essas foram valiosas tanto nas aulas quanto para a construção deste texto. Diante de tais leituras e reflexões, percebi que algo em minhas práticas docentes não se ajustava ao entendimento que eu vinha construindo sobre a importância do ensino de História. Essa inquietação, fruto da minha experiência como professora em um ambiente socioeducativo, foi o que me motivou a buscar acesso ao programa de pós-graduação, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Entendi que, nele, poderia ampliar meus conhecimentos sobre o ensino de História, refletir sobre minha atuação profissional e construir, junto a meus educandos, um saber histórico mais próximo e significativo. Nessa trajetória, venho percebendo a relevância que o ProfHistória tem conquistado no meio acadêmico.

A importância desta pesquisa, tanto na esfera pessoal quanto profissional, justifica-se pela intenção de refletir sobre minha atuação enquanto professora de História em uma escola que atende educandos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, além de contribuir para o (re)pensar das práticas pedagógicas que orientam o ensino de História nesse contexto.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho buscou realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática e ampliar o número de pesquisas sobre o ensino de História no contexto da socioeducação, especialmente na cidade de Feira de Santana, que possui duas Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASEs), mas ainda

não dispõe de pesquisas que abordem tal realidade. Em uma busca inicial pelo termo “socioeducação”, localizaram-se 165 produções, distribuídas em áreas diversas, como Psicologia, Educação, Direito e Assistência Social. Ao pesquisar os termos “Ensino de História” e “Socioeducação”, esse número reduziu-se significativamente: foram encontradas apenas cinco dissertações, sendo quatro vinculadas ao ProfHistória. Esse dado demonstra a relevância do programa na produção de conhecimento, bem como o papel do professor de História como produtor de saberes, tomando o espaço da sala de aula como lócus de investigação.

Em 2019, a dissertação intitulada *As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF)*, de autoria de Helisson Cavalcante, abordou o uso de filmes como estratégia pedagógica no ensino de História na socioeducação. Seu objetivo foi elaborar um paradidático com a participação das alunas em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. A proposta se estruturou em sequências didáticas nas quais as estudantes assistiam a filmes, liam textos-base sobre as temáticas e produziam escritas, apresentando suas visões de mundo a respeito da mulher na sociedade (Cavalcante, 2019). No capítulo dois, o autor evidencia como o cinema pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas aulas de História e no contexto da socioeducação, fundamentado pela História das Mulheres.

Ainda em 2019, outra dissertação defendida no ProfHistória, de autoria da professora Carla Surcin, traz uma abordagem na perspectiva dos direitos humanos, associando o tema ao ensino de História e discutindo a relação entre o docente e o aluno que cumpre medida socioeducativa. Intitulada *O professor de História e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa: possibilidades e limitações da prática docente*, a pesquisa justifica sua relevância pela necessidade de garantir aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas meios para permanecerem na escola regular e terem acesso a uma educação de qualidade. É importante destacar que adolescentes em cumprimento de MSE, em regime de semiliberdade ou liberdade assistida, devem estar matriculados e frequentando unidades escolares. A autora propõe um curso de formação continuada para professores, voltado à orientação docente, que forneça suporte a uma prática pedagógica em diálogo com o aluno em cumprimento de medida socioeducativa, sob a perspectiva dos Direitos Humanos (Surcin, 2019).

Em 2020, duas dissertações foram publicadas sobre ensino de História e socioeducação, ambas vinculadas ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A primeira, intitulada “Bebel”, “sujeito-homem”, “menor” e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação, de Elisa Defelippe (UFRJ), constitui um relato autobiográfico sobre a experiência de ministrar aulas de História para adolescentes em privação de liberdade. A autora utiliza a categoria “tempo” como eixo transversal e desenvolve uma discussão conceitual que fundamenta a dissertação.

A segunda, Ensino de História e privação de liberdade: estudo de caso em Centro Socioeducativo na Grande Florianópolis-SC (2018-2020), de Carlos Egidio Scortegagna Albert, investiga os desafios e possibilidades do ensino de História em contextos de privação de liberdade para adolescentes e jovens. O autor justifica a pesquisa pelo interesse em ampliar os estudos sobre o tema e em destacar a importância da educação no processo de (re)socialização desses sujeitos, considerando ser do interesse não apenas do Estado, mas da sociedade em geral, que esses adolescentes e jovens retornem ao convívio social sem reincidirem em atos infracionais (Albert, 2020).

Encontrada no repositório Educapes, a dissertação Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade, de Freitas (2022), foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O autor investiga como o ensino de História mobiliza concepções docentes no contexto socioeducativo de internação. Assim como Surcin, Freitas analisa a educação sob a perspectiva dos direitos humanos, tendo como foco a atuação do professor. Em sua pesquisa, dedica um capítulo à análise das aproximações, desencontros e cuidados entre os campos de pesquisa “Ensino de História” e “Socioeducação” (Freitas, 2022).

As dissertações citadas não se contradizem; ao contrário, frequentemente se complementam, oferecendo olhares e abordagens distintos de acordo com os objetivos de pesquisa de cada autor. Todas contribuem para reduzir a escassez de produções acadêmicas sobre os campos de estudo do ensino de História e da socioeducação, o que também se propôs esta dissertação. De modo geral, os textos analisados do ProfHistória que abordam a temática do ensino escolarizado de História junto a adolescentes e jovens em privação de liberdade apresentam um caráter

reflexivo aliado ao aprofundamento teórico, articulado à apropriação da temática por cada pesquisador. Além disso, o caráter prescritivo de tais textos evidencia a aquisição de um olhar diferenciado sobre os fenômenos estudados, assegurando contribuições para o desenvolvimento profissional da docência em História diante de necessidades sociais concretas.

A análise desse material permitiu destacar que o desenvolvimento profissional da docência, fundamentado nas contribuições de um programa de pós-graduação como o ProfHistória, evidencia o caráter reflexivo da pesquisa acadêmica sobre o ensino de História. Tal perspectiva reforça o entendimento de que a História não serve apenas para compreender o presente, mas também para indicar caminhos de reconhecimento, visibilidade, viabilidade, identidade e transformação.

Nesse ínterim, o presente estudo justifica-se pela reflexão de que atividades que oportunizam aos estudantes falar sobre a História e suas experiências de vida funcionam como dispositivos de manifestação. Ampliam-se, assim, as possibilidades de compreensão da realidade vivida por jovens em conflito com a lei e submetidos a medidas socioeducativas, permitindo-lhes tomar consciência de suas condições históricas na sociedade, reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos e vislumbrar novas perspectivas de vida.

No que diz respeito à fundamentação teórica desta dissertação, apresenta-se a seguir uma súmula de autores e suas contribuições para cada unidade que compõe o estudo. Em relação à categoria “Ensino de História”, Monteiro (2011) a compreende como um espaço de fronteira entre os campos da História e da Educação. Para a autora, reflexões sobre a prática pedagógica e os saberes de História são necessárias para uma melhor compreensão do ensino da disciplina. Abordá-lo como lugar de fronteira implica considerar, inicialmente, a relação entre Educação e História (Monteiro, 2011, p. 194).

Essas fronteiras, embora demarquem diferenças, não enfatizam distanciamentos, mas se apresentam como espaços de diálogo, que levam em conta o contexto escolar, as estratégias pedagógicas e as práticas docentes no ensino básico. Entender esse lugar de fronteira, como defende a autora, é essencial para a prática pedagógica que valoriza e potencializa professores e estudantes nas aulas de História. Monteiro também discute os saberes da docência no ensino de História, destacando o saber da prática, exercido em sala de aula, como categoria fundamental. As reflexões dos autores contribuem para pensar o papel do professor de História e

sua percepção do espaço-tempo em que os alunos estão inseridos, dinamizando o processo de aprendizagem e a troca de saberes.

Ensinar História em escolas que atendem adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas envolve desafios e inquietações. Pensar na escolarização dessa população só se tornou possível a partir da Constituição Federal de 1988. Albuquerque Júnior (2010), em seu texto “Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade”, propõe um ensino entendido como resistência às formas de manutenção da ordem social vigente. O autor auxilia na reflexão sobre um ensino de História que valorize o diálogo entre professor e educando, destacando a importância da escuta e dos relatos de experiência.

Mais especificamente sobre o ensino de História no contexto da socioeducação, Miranda (2018, 2021) traz reflexões que apontam caminhos sobre como tratar a disciplina em ambientes de privação de liberdade. Para o autor, possibilitar que os jovens se reconheçam enquanto sujeitos de direitos, valorizando suas narrativas e vivências, implica construir um ensino de História para e com esses sujeitos. Ao defender uma prática diferenciada para públicos distintos, o autor destaca que tal postura demonstra respeito ao estudante e valoriza a contextualização do ensino, colocando professor e educando em uma posição de construção mútua do saber escolar. Essa proposta está alinhada à intenção de promover o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, o que inclui a responsabilização por seus atos sem, contudo, excluir a garantia de uma vida digna.

No que se refere à socioeducação, as contribuições de Souza (2020) e de Lago e Souza (2019) foram fundamentais para discutir o currículo escolar em instituições que atendem adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Os autores defendem um currículo diferenciado, com práticas pedagógicas alinhadas às especificidades acadêmicas desses adolescentes e jovens. Tal currículo deve respeitar suas histórias de vida e reconhecê-los como sujeitos de possibilidades (Lago e Souza, 2023).

A Constituição Federal (1988), o ECA (1990), o SINASE (2012), a FUNDAC/SJDHDS (2015), o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) são os dispositivos legais que fornecem informações relevantes sobre a socioeducação e foram fundamentais para esta pesquisa.

A Constituição Cidadã trouxe grande contribuição ao reconhecer crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos, sem exclusão. Nesse sentido, adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas devem ser contemplados por essas garantias. Nessa conjuntura, fez-se necessário criar mecanismos para assegurar a efetivação da lei constitucional.

O ECA, como extensão da Constituição Federal, reúne normas voltadas a garantir às crianças e aos adolescentes a proteção de seus direitos e o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Anos mais tarde, em 2012, foi aprovada a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), mais específica e diretamente relacionada ao sistema socioeducativo, cuja função é regulamentar a execução das medidas socioeducativas no Brasil. Atrelados a essas leis, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) são documentos oficiais que orientam a garantia de uma educação pautada nos direitos humanos para adolescentes em cumprimento de medidas.

No que diz respeito à categoria Juventude, compreendendo que existem múltiplas juventudes e que o contexto em que estão inseridas tem grande relevância, os autores Zaluar (2012) e Souza e Oliveira (2013) enriqueceram o aporte teórico. A escolha por esses referenciais se deu pelo fato de trazerem contribuições significativas ao tratar da juventude levando em consideração o contexto social de inserção.

Com o objetivo de investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado na Case Zilda Arns, sobre o tema “história de vida e escritas de história” no contexto da socioeducação, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou interpretar aspectos subjetivos. Considerando que o pesquisador-professor é parte integrante do contexto, essa natureza se mostrou adequada, especialmente no campo da socioeducação, por permitir reflexões sobre a realidade de um grupo a partir da apropriação cognitiva. Assim, os resultados discutidos neste estudo podem abrir novos caminhos, suscitar indagações e trazer contribuições para pesquisas futuras sobre o fenômeno.

Enquanto procedimento metodológico, foi adotada a narrativa acerca da aprendizagem do conhecimento histórico em escolas que atendem adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, está ancorada em autores como Godoy (1995) e Minayo (2001), por entender que essa abordagem qualifica fenômenos e processos pesquisados, revelando nuances e características não quantificáveis, em plena sintonia com o objeto investigado. A abordagem qualitativa é amplamente reconhecida nas Ciências Humanas e Sociais, bem como em pesquisas nos campos do ensino e da educação. A escolha justifica-se pela intenção de aprofundar a compreensão de fenômenos complexos, considerando a subjetividade, os significados e as experiências dos sujeitos envolvidos.

Tratando-se de uma pesquisa cujos colaboradores foram adolescentes e jovens em contexto socioeducativo, não se buscou generalizações estatísticas. Em vez disso, o estudo procurou revelar nuances, sentidos e dimensões simbólicas que não são passíveis de quantificação. Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostrou-se condizente com os objetivos deste estudo e com o contexto analisado, exigindo, portanto, uma escuta atenta, sensível e comprometida com a complexidade dos dados empíricos.

A tipologia procedimental adotada nesta pesquisa fundamenta-se no uso de narrativas (auto)biográficas como fontes de conhecimento e interpretação, com base em Silva e Barros (2023) e Boldarine (2010). A escolha desses autores justifica-se pelas contribuições que oferecem para a compreensão do fenômeno a partir dos relatos de vivências dos colaboradores e de outras biografias, permitindo captar sentidos e significados atribuídos às trajetórias dos sujeitos. Assim, as narrativas analisadas não apenas revelam experiências individuais, mas também expressam dimensões coletivas e culturais, dialogando diretamente com os objetivos desta investigação.

As abordagens (auto)biográficas empregadas na investigação revelaram memórias que, além de atuarem como instrumentos formadores, permitiram uma compreensão aprofundada das relações de ensino-aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida, entre outros aspectos. Essa abordagem possibilitou um melhor entendimento sobre o Ensino de História, pois, ao narrar, contar ou escrever, o sujeito se transforma, repensa e reconstrói-se — processo que ocorre também com quem escuta ou lê. A escolha desse tipo de abordagem surgiu do interesse de, a partir das histórias de vida, compreender mais profundamente os processos de aprendizagem do conhecimento histórico no contexto socioeducativo.

Nesse contexto, a narrativa possibilitou subjetividades e vivências que apenas os próprios sujeitos poderiam relatar.

Para participar como colaboradores da pesquisa, convidei educandos do Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Zilda Arns, totalizando seis estudantes, sendo quatro da Etapa VI e dois da Etapa VII, com idades entre 18 e 20 anos. Ao me referir aos colaboradores, optei por utilizar apenas as iniciais de seus nomes. A contribuição ocorreu por meio da participação e produção dos estudantes em um projeto didático vivenciado nas aulas de História, no período de outubro e novembro do ano letivo de 2024. Com essa intervenção pedagógica, a pesquisa buscou compreender os processos e práticas de ensino de História no contexto das medidas socioeducativas de internação.

Na coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o projeto didático aplicado em sala de aula e o diário de bordo produzido pela professora pesquisadora. O projeto didático, desenvolvido nas aulas de História na unidade escolar que constitui o lócus da pesquisa, foi organizado em formato de oficinas estruturadas em temáticas pertinentes ao contexto dos educandos. Temas como identidade, racismo, afetos, trabalho e resistência foram contemplados, proporcionando espaços de escuta, produção e reflexão. Os jovens tiveram a oportunidade de construir e compartilhar narrativas sobre suas trajetórias, assim como de entrar em contato com biografias e trajetórias de personalidades diversas. Nesse sentido, as produções oriundas das oficinas constituíram importantes registros para a coleta de dados.

O diário de bordo teve como objetivo facilitar o registro das atividades, permitindo reflexões sobre a prática e os procedimentos da estratégia pedagógica. Nele foram anotadas informações relevantes, como observações, percepções e momentos significativos ocorridos durante as oficinas, possibilitando uma visão ampliada sobre os processos de participação, as interações em sala e os sentidos atribuídos pelos educandos às atividades propostas. Esse instrumento, utilizado na interpretação dos achados da pesquisa, foi sistematizado a partir de unidades de sentido e trouxe as narrativas produzidas pelos estudantes durante as oficinas, além de notas imediatas sobre cada etapa da aplicação do projeto e das atividades desenvolvidas pelos educandos.

Assim, tanto o desenvolvimento do projeto didático quanto o acompanhamento sistemático por meio do diário de bordo mostraram-se fundamentais para a produção e interpretação dos achados e para a compreensão do estudo realizado.

As interpretações foram feitas a partir da fundamentação teórica revisada, considerando o conteúdo das anotações e buscando uma síntese interpretativa articulada entre os achados do campo e os objetivos da investigação. Por meio desses instrumentos e da interpretação dos achados, a pesquisa buscou realizar um reconhecimento seguro do contexto, seguindo os procedimentos da pesquisa qualitativa. Na explicitação das evidências coletadas, articuladas ao referencial teórico, construiu-se um texto dissertativo composto de três capítulos.

No capítulo um, intitulado Ensino de História para e com jovens no contexto da socioeducação, discuti o conceito de juventude, abordando as diversas juventudes, refletindo sobre a redução da maioridade penal e as implicações do encarceramento juvenil. Em seguida, apresentei diálogos sobre a socioeducação e o direito à escolarização, destacando marcos legais e dispositivos que viabilizam esses direitos, além de revisitar processos históricos que marcaram o desenvolvimento dos serviços educacionais nas instituições socioeducativas. Também foram feitas reflexões sobre o ensino de História no Brasil, com destaque para as normas mais atuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua efetivação em sala de aula. Finalizei o capítulo com reflexões mais específicas sobre o ensino de História para e com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ressaltando a importância de um ensino adequado ao contexto da socioeducação.

No capítulo dois, os adolescentes e suas conexões com a história, detalhei a pesquisa, contextualizando o espaço do estudo — não apenas fisicamente, mas também em relação à dinâmica da escola e da Case. Este capítulo abordou os educandos e as práticas desenvolvidas na unidade socioeducativa, a tipologia e natureza da pesquisa, bem como o percurso metodológico adotado. No subtítulo O que contam os adolescentes da socioeducação sobre a história ensinada, apresentei o projeto como uma solução mediadora de aprendizagem, a Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), e trouxe relatos e reflexões a partir da aplicação do projeto pedagógico Narrador de Histórias de Vida e Aprendiz da História, realizado nas aulas de História das três turmas do Ensino Médio da unidade socioeducativa. Discorri sobre o desenvolvimento do projeto em suas etapas práticas e sobre o trabalho com narrativas, finalizando com reflexões sobre como a disciplina História pode contribuir para o processo de ressocialização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No capítulo três, Narrativas sobre as vivências de uma professora de História em uma comunidade socioeducativa, apresentei os fazeres e saberes da docente, evidenciando as experiências de ensino de História no contexto da socioeducação. relatei minhas práticas pedagógicas, destacando a articulação entre os alunos e o ensino da disciplina, e trouxe contribuições para o debate sobre a atuação docente no espaço escolar destinado a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tomando como base as histórias de vida desses estudantes.

Os capítulos dialogam diretamente com os objetivos propostos, articulando bases legais, conceituais e experiências consolidadas nesse campo, além de apresentar e interpretar narrativas de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na Case Zilda Arns, valorizando suas histórias de vida e os sentidos atribuídos à História em seus percursos. O trabalho também sistematiza vivências docentes e práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das oficinas, planejadas e aplicadas pela professora pesquisadora e seus colaboradores.

Mais do que apresentar resultados, esta dissertação se constrói como um caminho de investigação que entrelaça teoria, prática e narrativas, tomando o ensino de História no contexto socioeducativo como espaço de produção de sentidos e aprendizagens, propondo um espaço de escuta e reflexão sobre os múltiplos mundos que coexistem na socioeducação. Assim, a leitura desta dissertação constitui um convite a repensar o papel do ensino de História como prática crítica, emancipatória e humanizadora, capaz de sugerir caminhos para novas narrativas e percursos no contexto da socioeducação.

1. ENSINO DE HISTÓRIA PARA E COM JOVENS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

O ensino de História se apresenta como uma ferramenta potente para o reconhecimento de identidades e a valorização de trajetórias, possuindo importância significativa na formação crítica e cidadã, especialmente em contextos de vulnerabilidade e exclusão social, como o vivido por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Dividido em cinco subseções, este capítulo tem a intenção de discutir as possibilidades do ensino de História no contexto da socioeducação, destacando sua relevância enquanto prática educativa.

Na primeira subseção, “A Concepção de Juventude: Os Sujeitos Juvenis”, reflito sobre os significados e construções sociais em torno do conceito de juventude, com ênfase nos jovens em situação de privação de liberdade. A análise contempla como essas construções influenciam a percepção dos sujeitos juvenis sobre si mesmos e o lugar que ocupam na sociedade, considerando dimensões sociais, culturais e históricas que atravessam suas trajetórias.

Em seguida, na subseção “A Redução da Maioridade Penal”, discuto os impactos desta proposta legislativa sobre o tratamento e os direitos da juventude. Abordo as consequências do aprisionamento juvenil, incluindo efeitos sobre a subjetividade, a socialização e o desenvolvimento de projetos de vida, evidenciando como tais medidas podem reforçar processos de exclusão social e limitar oportunidades de aprendizado e construção de cidadania.

Na terceira subseção, “O Sistema Socioeducativo e o Direito à Escolarização”, apresento os marcos legais e dispositivos que garantem o acesso à educação, contextualizando historicamente os processos que moldaram o desenvolvimento das instituições socioeducativas. Destaco a relevância de políticas públicas que promovam a escolarização como um direito fundamental e instrumento de inclusão social, reconhecendo a educação como eixo central para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Na penúltima subseção, “Ensino de História no Brasil – Normas Atuais e BNCC”, reflito sobre o ensino de História no contexto da educação formal brasileira, destacando as normas mais recentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua efetivação em sala de aula. Discorro sobre as possibilidades de adequação

curricular e metodológica para atender às especificidades do público socioeducativo, enfatizando a necessidade de uma abordagem que valorize as experiências e narrativas dos estudantes.

Por fim, na subseção “Ensino de História para e com Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação”, apresento reflexões específicas sobre a prática pedagógica nesse contexto. Ressalto os desafios enfrentados pelo docente, como as limitações estruturais e a necessidade de estratégias que promovam engajamento e aprendizagem significativa. Destaco também as potencialidades do ensino de História como instrumento de reconhecimento de direitos, fortalecimento de identidades e construção de sentidos a partir das histórias de vida dos jovens, evidenciando a importância de um ensino comprometido com a realidade social e histórica dos educandos.

1.1. A concepção de juventude: os sujeitos juvenis

Na sociedade contemporânea, a etapa da juventude é marcada por uma série de transformações em âmbito biológico, psicológico e de inserção social. Trata-se de um período de transição entre a infância e a vida adulta e, portanto, de preparação para a inserção no mundo do trabalho e para a constituição de uma nova família.

O Estatuto da Juventude estabelece, para efeitos da Lei e de suas diretrizes, que as juventudes são as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Embora haja variações nos limites etários, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Entendê-la como construção social nos remete a percebê-la como uma categoria heterogênea, formada por uma diversidade de experiências no âmbito social em que os jovens se inserem, especialmente quando se trata de diferentes contextos (Dayrell, 2003).

De acordo com o autor, a definição de juventude possui diferentes vertentes, variando entre faixa etária, período da vida ou categoria social. Mesmo diante de múltiplas explicações para o termo, pode-se afirmar que a juventude corresponde ao período situado entre a infância e a maturidade.

É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, entre outros sinais

corporais, psicológicos e de autonomização cultural (Dayrell, 2003, p. 26).

É na etapa da juventude que os indivíduos iniciam e consolidam sua inserção na vida produtiva e social, desenvolvendo projetos pessoais e coletivos, sendo também considerada uma fase reprodutiva. Não devemos compreender as etapas do ciclo vital apenas como mera transição, mas como um período no qual se constrói a personalidade do indivíduo, definindo seus interesses e objetivos, bem como o modo como irá se relacionar com o mundo ao seu redor (Dayrell, 2003).

Para o autor, “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (Dayrell, 2003, p. 41). Isso significa que fatores históricos e culturais funcionam como balizadores na definição do conceito de juventude, não sendo possível admitir a singularidade ou a estaticidade da categoria. Nesse sentido, Zaluar (2012) e Passeggi (2018) caracterizam a juventude como uma fase da vida cuja existência representa uma possibilidade de renovação, percebida para além de uma simples classificação cronológica. Pode se constituir, ainda, como um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal. O jovem é um ser em formação, cujo destino depende de um jogo incerto de fatores (Brasil, 2013).

Do ponto de vista sociológico, a noção de juventude deve ser definida a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. Assim, pensar a juventude implica refletir sobre condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso, além de contextualizá-la historicamente como integrante de uma geração específica que se relaciona com outras gerações (Brasil, 2013).

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural da sociedade em que está inserida. Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social. (Brasil, 2013, p. 13).

Mais do que comparar gerações, é necessário comparar as sociedades em que vivem os jovens de diferentes períodos. Em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. É verdade que esses aspectos afetam a sociedade como um todo, em

todas as faixas etárias, mas suas repercussões se intensificam na juventude (Passeggi, 2018).

Nesse sentido, o jovem, como parte integrante da sociedade, afeta e é afetado pela conjuntura sociocultural e biológica, de maneira simultânea. Para Dayrell (2003, p. 43), “o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere”. O conceito de juventudes, portanto, reforça a necessidade de considerar o modo como essa condição se manifesta de forma desigual conforme fatores como classe social e gênero.

A juventude pode ser compreendida como um espelho retrovisor da sociedade. Ao abordarmos o jovem como sujeito social, enfatiza-se que ele se configura como um ser humano aberto à historicidade, com anseios e desejos próprios, em constante relação com outros sujeitos. Desse modo, ainda que a idade seja uma das variáveis na denominação de juventude, não pode ser a única, pois existem diferentes recortes etários e formas de vivenciar essa etapa. Ser jovem é experienciar a contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, as grandes expectativas de emancipação (Dayrell, 2003; Passeggi, 2018).

Em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são igualmente grandes as desigualdades nas possibilidades de viver a juventude como fase de preparação. A condição juvenil é vivida de forma heterogênea em função da origem social, dos níveis de renda, das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões de um mesmo país, entre países e até entre continentes. É preciso, portanto, levar em consideração diversidades que ultrapassam diferenças territoriais e geracionais, alcançando aspectos socioeconômicos e culturais.

Nos últimos anos, a juventude tem sido alvo de diversas políticas públicas, especialmente no que se refere à proteção social, à inserção profissional, ao combate à violência e à promoção da participação cidadã (Brasil, 2013). Ser jovem está intrinsecamente ligado às relações sociais, aos aspectos econômicos e aos valores culturais vigentes em determinada época e território.

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) constitui o instrumento legal utilizado para garantir os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e, principalmente, assegurar direitos específicos a serem promovidos pelo Estado brasileiro, independentemente da vontade dos governos, ou seja, de quem esteja à frente da gestão pública. Na prática, estabelece mecanismos que asseguram direitos

já previstos em lei — como educação, trabalho, saúde e cultura — no atendimento às necessidades específicas dos jovens, respeitando suas trajetórias e diversidades, ao mesmo tempo em que garante novos direitos, como o direito à participação social, ao território, à livre orientação sexual e à sustentabilidade.

Diante do exposto, autores como Dayrell (2023), Passeggi (2008) e Zaluar (2012) discutem a aplicação do termo, de abordagem sociológica, “juventudes”, que corresponde aos diversos grupos que compõem a sociedade, configurando-se como um coletivo. “[...] no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (Dayrell, 2003, p. 42). O autor acrescenta ao entendimento a ideia de condição juvenil, na perspectiva de abarcar as dimensões que o termo envolve.

A condição juvenil não se restringe ao momento do ciclo da vida, mas refere-se ao modo como tal condição é vivida. Essa etapa se manifesta de maneira diversificada, segundo contextos socio-históricos e variadas circunstâncias presentes nos diferentes recortes sociais — classe, gênero, etnia etc. No contexto brasileiro, as juventudes são constituídas por diferentes elementos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e por experiências vivenciadas de forma heterogênea em cada espaço, o que leva a considerá-las em sua pluralidade.

Nessa abordagem, reconhece-se a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de variadas inserções sociais e interesses. De acordo com cada contexto, as juventudes assumem diferentes responsabilidades e possibilidades de participação social. Pais (1993 apud Dayrell, 2003) enfatiza que a condição juvenil, além de ser construída nas interações sociais, apresenta também uma configuração espacial.

As juventudes brasileiras não vivenciam a mesma realidade social. Ainda que compartilhem, enquanto geração, um mesmo momento histórico, há múltiplas juventudes no país. Para apoiá-las, é fundamental compreender a diversidade existente em seu interior. Passeggi (2008) destaca que não basta dialogar apenas com os(as) jovens, mas é necessário pesquisar também seu entorno social (pais, professores, polícia, mídia etc.). A juventude não se compreende estudando-se somente a própria juventude, mas sim seu contexto midiático, político e social. Falar sobre jovens rurais ou urbanos, estudantes ou trabalhadores, solteiros ou casados é distinto de tratar a juventude apenas como fase etária.

Segundo Passeggi (2008), jovens que vivem em diferentes ambientes manifestam-se de formas diversas. Um jovem do campo pode não atribuir à juventude

o mesmo significado que um jovem da cidade, por exemplo. Por essa razão, não se deve reduzir a juventude a um único conceito ou idade.

Dayrell (2003, p. 41) explica a noção de moratória social, que produz a ideia da juventude como “[...] um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”. Por outro lado, como ressalta Passeggi (2008), tal período não é possível para jovens pobres, que não dispõem de tempo e de recursos para viver a vida sem preocupações. Noutras palavras, a juventude ora se apresenta como um conjunto social com atributos que diferenciam os jovens de forma desigual conforme fatores como classe social e gênero.

A reflexão de Dayrell (2003) evidencia que não é simples conceituar juventude, pois os critérios que a constituem são históricos e culturais. Os jovens estão frequentemente associados a problemas sociais e, caso não se esforcem para contorná-los, são rotulados como irresponsáveis ou desinteressados. Tornar-se adulto requer, então, o desenvolvimento de determinadas responsabilidades de ordem ocupacional, conjugal, familiar e habitacional.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, a maior parte da juventude brasileira encontra-se em áreas urbanas. A maioria é composta por pessoas negras, somando jovens pardos e pretos (IBGE, 2020). Nessa fase, é comum que aqueles em situação de vulnerabilidade social assumam a responsabilidade pelo domicílio, enfrentando restrições de acesso à formação acadêmica e ao emprego formal. Um dos principais problemas sociais que afeta a juventude contemporânea é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, que se reflete também na dificuldade de acesso à habitação. Assim, a condição de vida dos(as) jovens varia entre dois extremos: da vulnerabilidade social, com risco de múltiplas violências, ao privilégio de uma vida confortável e segura (Souza; Oliveira, 2013).

No Brasil, observa-se uma convivência inquietante entre as lutas por direitos das juventudes. Enquanto jovens de elite têm acesso a oportunidades, os oriundos das camadas populares são muitas vezes vistos com preconceito por viverem em áreas pobres, frequentemente classificadas como violentas.

As juventudes que residem nas periferias urbanas enfrentam uma batalha cotidiana pela sobrevivência. Esses jovens se inserem em contextos de luta por afirmação, demarcação de diferenças e disputa pelo direito à cidade, ao mesmo tempo em que recebem tratamento desigual do poder público. Com diferentes nomes,

topografias e histórias, as periferias são geralmente marcadas pela presença de armas de fogo, problemas relacionados à segurança pública, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência doméstica, ausência de saneamento básico, moradia adequada, equipamentos de esporte e lazer, atendimento médico e escolas públicas de qualidade (Souza; Oliveira, 2013; Zaluar, 2012).

Assim, falar em juventude como uma população inserida em contextos de violência implica reconhecer um grupo de pessoas que é, ao mesmo tempo, autor e vítima da manifestação dessa realidade. Desses contextos emergem reflexões sobre a responsabilidade legal de atos ilícitos, que geram debates e posições divergentes acerca da maioridade penal, sua redução e suas consequências.

1.2 A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Reflexões que considerem não apenas quesitos legais, mas também a pluralidade das vivências juvenis, devem permear as discussões sobre a redução da maioridade penal. Reconhecer a existência de diversas juventudes significa entender que os jovens não formam um grupo homogêneo, mas sim realidades múltiplas, costuradas por diferentes contextos socioculturais e econômicos. Nesse cenário, a redução da maioridade penal tende a afetar, especialmente, as juventudes mais vulneráveis, expostas a situações de exclusão e estigmatização. Essas condições estruturais devem ser levadas em consideração, assim como a formulação de políticas públicas voltadas para os jovens, com o objetivo de promover direitos e oportunidades para todos.

De acordo com Souza e Oliveira (2013) e Zaluar (2012), o final do século XX caracteriza-se como um período histórico de profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na sociedade mundial. O avanço e a consolidação do processo de globalização econômica, financeira, tecnológica, política e cultural afetam todas as dimensões da vida social e subjetiva dos sujeitos nesse contexto histórico.

Considerando o cenário atual, no qual o sentimento de insegurança e o medo da população são alimentados pelas constantes cenas de violência transmitidas pela mídia, frequentemente tendo como autor ou participante o menor, tem-se trazido à tona a discussão sobre a prevalência do caráter punitivista nas propostas de enfrentamento da violência urbana, que cresce a cada dia.

O aumento do volume de ocorrências de atos infracionais e crimes graves envolvendo menores de idade reflete anos de ausência e omissão por parte do Estado, resultando no enfraquecimento familiar e no consequente crescimento do número de menores abandonados nas ruas das cidades. Silva et al. (2018) e Zaluar (2012) demonstram que a adesão de adolescentes e jovens ao mundo do crime é um fenômeno social complexo, cuja reversão exige ações eficazes tanto do Estado quanto da sociedade.

O alarmante número de menores que cometem atos infracionais encontra-se, em sua maioria, entre aqueles de baixa ou nenhuma renda, o que comprova que a questão econômica é um fator determinante na origem e no agravamento da criminalidade. Esses atributos são frequentemente imputados aos jovens negros moradores das periferias, excluídos precocemente de um futuro promissor no mundo adulto, mas exigidos, desde a infância, a assumir comportamentos de adultos, com consequências inclusive no campo jurídico, quando se veem envolvidos em situações reconhecidas como delito perante a lei (Souza; Oliveira, 2013).

A questão da redução da maioridade penal no Brasil é amplamente debatida no Congresso Nacional e em toda a sociedade. Existem diversas propostas legislativas de emenda à Constituição que defendem o endurecimento das medidas socioeducativas por meio da ampliação do tempo de cumprimento de internação para adolescentes que cometem determinados atos infracionais e/ou pela redução da maioridade penal como estratégia para amenizar os índices de violência. O ponto central está no aumento da criminalidade entre adolescentes. A sociedade, diante dos altos índices de violência, clama por políticas de segurança pública mais eficazes no enfrentamento dessas práticas.

O problema da criminalidade e marginalização do menor vem crescendo assustadoramente no Brasil, trazendo a questão da maioridade penal com um dos temas mais polêmicos e discutidos em nossa sociedade, colocando, de um lado, em julgamento a eficácia e aplicabilidade das medidas socioeducativas contida no Estatuto da Criança e do Adolescente e, de outro, a discussão daquelas causas, no entendimento que o seu combate é a única maneira capaz de diminuir o problema (Silva, et al., 2018, p. 8).

A violência crescente fortalece a proposta de redução da maioridade penal de 18 para 16 anos como resposta considerada eficaz no controle da criminalidade entre adolescentes, especialmente nos casos de crimes graves. Nesse contexto, surge a

discussão acerca da possibilidade de alterar a disposição do artigo 228 da Constituição Federal por meio de Emenda Constitucional, reduzindo a maioria penal para 16 anos nos crimes hediondos, como estupro, latrocínio e homicídio qualificado (quando houver agravantes).

A imputabilidade penal começa apenas aos 18 anos, ficando sujeito a aplicação de medida socioeducativa por meio de sindicância o adolescente que comete infração penal. Sendo assim, a conduta delituosa da criança e do adolescente denomina-se ato infracional, abrangendo tanto o crime como a contravenção (fato típico, antijurídico e culpável) (Silva, et al., 2018, p. 3).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente são os principais documentos que versam sobre a maioria penal no Brasil. A maioria penal (ou maioria criminal) no Brasil ocorre aos 18 anos, segundo o artigo 228 da Constituição Federal de 1988 reforçado pelo artigo 27 do Código Penal, e pelo artigo 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) passa a responder pelos seus atos infracionais como um adulto.

De acordo com o artigo 103 do ECA, considera-se ato infracional a conduta praticada por criança ou adolescente, descrita como crime ou contravenção penal e reflete sobre uma perspectiva diferenciada em relação ao tratamento de ordem jurídica às crianças e adolescentes com quem a lei entrou em confronto. Não apenas não os enquadrar no sistema prisional comum, a responsabilização pelo ato cometido ocorre simultaneamente com ações que visam a reintegração social e a garantia de direitos fundamentais que, muitas vezes, não foram vivenciadas pela maioria dos adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais. Essa abordagem, reconhece que a exclusão social, escassez de oportunidades e negação de direitos básicos estão frequentemente relacionados ao cometimento de tais atos, o que exige ações integradas e voltadas para a educação, profissionalização e acolhimento desses sujeitos, buscando assegurar o tratamento diferenciado aos adolescentes e jovens menores de dezoito anos que entraram em conflito com a lei, pautado na reabilitação e na garantia de direitos fundamentais.

No entanto, segmentos da sociedade têm questionado esse modelo e manifestando insatisfação, defendendo a redução da maioria penal e, muitas vezes, apresentando como solução para a criminalidade juvenil.

Figura 1: Protesto na Avenida Paulista para pedir a redução da maioridade penal



Fonte: Revista Exame - Publicado em 19 de fevereiro de 2014.

Associada ao clamor por mais segurança e menos violência, a defesa da redução da maioridade penal reflete uma lógica punitivista e desconsidera os contextos estruturais e sociais que levam muitos adolescentes e jovens a entrarem em conflito com a lei. Ignora-se, assim, que grande parte desses jovens teve seus direitos básicos negados e foi negligenciada pelo Estado quanto à garantia de condições dignas de vida.

Por outro lado, parte da população contrária à redução da maioridade penal aponta para incompreensões recorrentes na sociedade, que muitas vezes associa, de forma equivocada, a proteção assegurada pelo ECA à impunidade. Esse debate polarizado, embora legítimo em uma democracia, tensiona os princípios constitucionais e desafia a implementação de políticas públicas eficazes, voltadas à promoção da inclusão e da ampliação de oportunidades para a juventude. Ao mesmo tempo, acaba por desviar o foco das causas estruturais da criminalidade juvenil e do papel preventivo e reabilitador que o sistema socioeducativo deve desempenhar.

1.2.1 Encarceramento juvenil

Quando consideramos as taxas de encarceramento da juventude, é comum pensarmos em jovens que “já atingiram a maioridade penal”. No entanto, existe o grupo de adolescentes que se encontra nas unidades do sistema socioeducativo, passando por privação de liberdade, sujeição criminal e violência policial (Alberto, 2021). Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), a população carcerária do Brasil, considerando presos condenados e provisórios, passou de 832,3 mil em 2022 para 852 mil em 2023, uma alta de 2,4%.

Os referidos dados demonstram que a probabilidade de prisão pode estar diretamente relacionada ao grau de escolaridade, à posição ocupada na estrutura de classes, à faixa etária e à raça/cor/etnia do indivíduo. A maioria da população prisional não concluiu o ensino fundamental, embora 91% seja alfabetizada, além de não estar inserida em postos de trabalho formais. Além disso, os presos são, sobretudo, negros.

Segundo dados do Levantamento de Informações Penitenciárias da SENAPPEN (Brasil, 2023), houve um aumento significativo da população carcerária, sobretudo entre jovens de 18 a 24 anos. Em 2023, o percentual de presos nessa faixa etária correspondia a 19%, enquanto jovens de 25 a 29 anos representavam 24%, totalizando 43% da população carcerária. Os negros totalizam 68% das pessoas privadas de liberdade.

Diante desses dados, o envolvimento de parte dos adolescentes e jovens brasileiros com a criminalidade não possui uma causa única. Certamente, a vulnerabilidade social imposta pela pobreza, a ausência de oportunidades e a falta de políticas públicas, associadas à valorização da cultura do dinheiro, do poder, da violência e do consumo vinculados ao tráfico de drogas, contribuem para o ingresso desses jovens em práticas criminosas, como homicídios, tráfico de drogas, latrocínios e perturbações sociais, propagando o medo na sociedade.

Os dados também revelam que os jovens, enquanto sujeitos plurais, têm suas identidades criminalizadas, sejam elas estéticas, artísticas, afetivo-sexuais ou espirituais. Frequentemente, seus direitos são negados, especialmente o direito à vida.

O artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, instrumento essencial para a responsabilização de adolescentes e jovens em conflito com a lei, versa sobre as medidas socioeducativas, cujo objetivo é impulsionar a reeducação e a reinserção social do sujeito, garantindo sua proteção e desenvolvimento. Entre as medidas previstas no artigo estão a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento socioeducativo.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;
VI – internação em estabelecimento educacional;
VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado (Brasil, 2019).

Muitos fatores são considerados na aplicação das medidas socioeducativas, entre eles a gravidade do ato cometido, a condição pessoal do indivíduo e suas circunstâncias específicas. Vale ressaltar que, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente seja destinado prioritariamente a crianças e adolescentes, ele também prevê, em alguns casos, a aplicação de medidas socioeducativas a jovens com idades entre 18 e 21 anos, desde que o ato infracional tenha sido cometido antes de completarem 18 anos. Essa possibilidade busca assegurar que as ações educativas e de acompanhamento alcancem esses jovens, que ainda necessitam de suporte para seu desenvolvimento, proteção e reinserção na sociedade.

Nesse sentido, jovens que iniciaram o cumprimento de medida antes de completar 18 anos podem permanecer sob a tutela do Estado no regime socioeducativo até os 21 anos. Desta maneira, o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmam o compromisso de reconhecer esses jovens como sujeitos de direitos, dignos de políticas públicas que promovam seu desenvolvimento integral.

Vale ressaltar que a sexta medida constitui-se como privativa de liberdade e está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Conhecida como a mais severa das medidas socioeducativas, somente pode ser aplicada quando houver ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa, reiteração no cometimento de outras infrações graves ou descumprimento repetido de medidas anteriormente impostas, ou seja, em situações em que outras medidas não seriam suficientes para atender às demandas socioeducativas do jovem ou adolescente.

Ainda sobre as medidas socioeducativas, é importante destacar que o inciso VII do artigo 112 prevê a aplicação de qualquer outra medida prevista no artigo 101, I a VI, ampliando a possibilidade de intervenções socioeducativas. Entre essas ações estão encaminhamentos para serviços de saúde, programas de proteção ou acolhimento institucional, demonstrando caráter protetivo e reconhecendo

adolescentes e jovens como sujeitos de direitos. Segundo dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2023).

No Brasil, a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo para adolescentes inseridos/as no Sistema de Justiça Juvenil tem suas bases firmadas na Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), marcos no estabelecimento da Doutrina da Proteção Integral e na mudança paradigmática no tocante à atenção e aos direitos de crianças e adolescentes. Foi especialmente a partir do artigo 227 da Constituição Federal que crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta.

O ECA também balizou avanços importantes em relação aos/as adolescentes, pessoas com idade entre 12 a 18 anos responsabilizadas pela prática de atos infracionais, ao estabelecer um modelo de responsabilização pautado na socioeducação (SINASE, 2023, p. 8).

O ECA também aborda os atos infracionais e as medidas socioeducativas cabíveis, estabelecendo um sistema de justiça especializado para atender às especificidades da infância e da adolescência. Teoricamente, as medidas socioeducativas visam à reeducação e à reinserção social do adolescente, priorizando ações não privativas de liberdade.

1.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

O acesso à educação constitui um portal para a cidadania e a inclusão social em diversos níveis. No caso de adolescentes e jovens em conflito com a lei, que cumprem algum tipo de medida socioeducativa, esse acesso torna-se ainda mais fundamental. O direito à educação, enquanto direito fundamental, está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, sendo considerado um direito social.

O campo da educação social é bastante amplo e engloba a educação escolar e a não-escolar, a educação formal, a não formal e a informal. Dentro do campo da educação social existe uma diversidade de práticas educativas, tais como, educação cidadã, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação na cidade, educação política, dentre outras. O que há de comum entre essas práticas educativas é o compromisso ético-político com a sociedade em prol da construção de outro mundo possível (Gadotti, 2012, p. 16).

Esse argumento é extremamente pertinente à realidade das medidas socioeducativas que articulam ações educativas de formação para a cidadania e ações de escolarização formal. O autor aponta, ainda, que essa arremate de práticas possibilita melhor integração entre educação e direitos humanos, também particularmente importante na socioeducação. Educação é um processo que ultrapassa a educação formal ou escolar, englobando as mais diferentes situações de vida, as quais também estão repletas de experiências de aprendizagem, potencialmente promotoras de desenvolvimento. O ponto central não é o local onde ocorre a educação, mas, sobretudo, a noção ou concepção de educação que orienta as ações (Gadotti, 2012, p. 17).

Corroborando com este argumento Lago e Souza (2019) aborda o seguinte:

Evocando a Constituição Federal, que assegura que a educação é um direito fundamental e dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), pensou-se em desenvolver a EJA na socioeducação de forma significativa, capaz de promover a construção de conhecimentos necessários e úteis nos diferentes níveis de ensino e também na formação profissional. Acredita-se, portanto, que a educação é um caminho essencial para fomentar a compreensão de si enquanto cidadão e eixo primordial na socioeducação para a construção de um novo projeto de vida. (Lago e Souza (2019, p. 11589).

Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que estes jovens se apropriem dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Diante do exposto, é necessário ter a noção de que é primordial o acesso à educação formal mesmo durante o período de internação para cumprimento da medida.

A socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes. A medida socioeducativa contempla ações articuladas e em rede que por meio de ações pedagógicas e intencionais têm o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida (Gadotti, 2012, p. 16).

De acordo com o artigo 2º da Lei 8069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o ECA, adolescente é a pessoa “entre doze e dezoito anos de idade” e, no parágrafo

único do mesmo artigo, sinaliza que, “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (Brasil, 1990).

A medida socioeducativa é a providência aplicada a adolescentes (entende-se como adolescente os jovens de 12 a 18 anos) autores de atos infracionais, podendo-se, excepcionalmente, estender a sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos. Originada da sentença do juiz da infância da juventude mediante devido processo legal de natureza educativa, atualmente também de natureza ratificadora em resposta ao ato infracional cometido por adolescente (Silva et al., 2018, p. 3).

Considerando o contexto de exclusão social, evasão escolar, reincidência e violência que grande parte dos jovens apreendidos no sistema socioeducativo estão submetidos, educar torna-se sinônimo de ressocializar e reinserir.

O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V – o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero (Souza, 2020, p. 103 apud Brasil, 2016).

De acordo com o que está estabelecido pelo ECA sobre a socioeducação, o cumprimento das medidas socioeducativas para adolescentes que praticam ato infracional deve se orientar por objetivos socioeducacionais que oportunizem a esses jovens condições para ressignificar o ato infracional cometido, bem como suas trajetórias de vida, pautadas na afirmação e efetivação dos direitos humanos de cada sujeito em sua relação com a sociedade.

Segundo Souza (2020), o ECA é uma extensão da Constituição Federal no que se refere à promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, apresentando um conjunto de normas voltadas à proteção desses direitos e ao reconhecimento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos. Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, um conjunto de regras, princípios e critérios que regulamentam a aplicação de medidas socioeducativas a adolescentes e jovens que cometem atos infracionais. Atrelados a essa lei, encontram-se o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), documentos oficiais destinados a garantir ao adolescente uma educação pautada em direitos humanos.

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) é o espaço onde adolescentes e jovens cumprem a medida socioeducativa. Possui caráter coercitivo e pedagógico, com o objetivo primordial de promover a reeducação e a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei.

Cunha e Paiva (2016) apresentam a socioeducação enquanto prática pedagógica comprometida com os direitos de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, a partir do ECA, na perspectiva de garantia de direitos. Assim, a socioeducação é concebida como uma proposta educativa cujo caráter pedagógico se fundamenta nas premissas da Educação Popular e Social, advindas das contribuições de Paulo Freire, cujo objetivo é:

Construir um projeto educacional mais justo, solidário e humano. Nessa perspectiva, o processo educativo é considerado mediador essencial para mudança de padrões de conduta, modos de vida, atitudes e relações sociais. Propôs-se, a partir desta perspectiva, a tratar os educandos de forma integrada aos contextos e vivências de sua própria realidade social (Cunha e Paiva, 2016, p. 88).

Essa proposta de socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade e fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal preparar o jovem para o convívio social, rompendo e superando situações de violência, pobreza e marginalidade que podem se apresentar como determinantes de sua exclusão social. Assim, a definição de socioeducação reflete uma dimensão educativa fortemente social, articulando-se a partir das referências de reeducação, reinserção, reabilitação, ressocialização e reintegração, estruturadas com base em princípios que objetivam a

transformação social e pessoal do jovem, além da responsabilização de adolescentes e jovens em conflito com a lei, refletindo uma profunda dimensão educativa conectada à realidade social.

Centrada no objetivo pedagógico, a reeducação busca reconstruir valores, fomentando atitudes e comportamentos alicerçados em estratégias que proporcionem aos jovens uma compreensão crítica de suas escolhas, favorecendo o desenvolvimento de novas perspectivas de vida. Por sua vez, a reinserção visa reconduzir esses adolescentes e jovens à sociedade, reestabelecendo conexões, garantindo direitos, promovendo oportunidades, convivência e participação cidadã.

Abordando um aspecto mais individualizado, a reabilitação foca na superação de fatores que contribuíram para o envolvimento do adolescente ou jovem em práticas infracionais, como, por exemplo, o uso de drogas ou situações de violência. Já a ressocialização se refere às estratégias de reintegração do indivíduo à sociedade, fortalecendo vínculos familiares, valorizando sua identidade e reconhecendo seus direitos. Por fim, enfatizando o retorno pleno do jovem ao convívio social, a reintegração busca garantir sua autonomia, possibilitando a reconstrução de uma trajetória e valorizando a perspectiva de um futuro digno, desvinculado de estigmas ou discriminação.

Essas dimensões não podem ser encaradas como etapas isoladas ou sequenciais; antes, são processos que se complementam e reforçam o entendimento de que a situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo requer uma articulação prática e efetiva que promova reconhecimento, transformação e inclusão, rompendo ciclos de vulnerabilidade, violência e exclusão social.

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL – NORMAS ATUAIS E BNCC

Nesta seção, farei um breve resgate sobre o ensino de História, com o objetivo de contextualizar sua trajetória e as normas que o regem, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso se faz necessário, pois a pesquisa apresentada nesta dissertação versa sobre o ensino de História no contexto da socioeducação. Para tanto, é importante compreender que os objetivos e as metodologias do ensino de História foram moldados ao longo do tempo, refletindo diversos projetos ideológicos e educacionais.

Levando em consideração a intenção mencionada, é imprescindível situar a discussão no contexto da socioeducação, explorando como as normas da BNCC dialogam — ou não — nesse contexto. Assim, poderei refletir sobre as potencialidades do ensino de História e sua ação positiva como instrumento de conscientização crítica e de transformação social dentro desse contexto específico.

A disciplina de História, como componente curricular, está inserida na Base Nacional Comum Curricular, na área de Ciências Humanas. A BNCC considera o ensino de História como uma forma de pensar, questionar, construir explicações, interpretar o mundo e desvendar significados, sendo um instrumento que guia a Educação Básica no Brasil. De caráter normativo, a BNCC estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (Brasil, 2018, p. 317).

Quando pensamos no currículo da disciplina de História, devemos nos remeter aos pressupostos da historicidade, aos conceitos de História, ao seu conteúdo curricular necessário, bem como aos procedimentos e processos históricos apreendidos. Nesse sentido, a História, enquanto disciplina, não pode ser reduzida à simples memorização de datas e eventos de destaque, tampouco à construção e defesa de narrativas centradas exclusivamente em figuras emblemáticas, sejam elas heroicas ou controversas. A disciplina de História deve se apresentar como uma ferramenta que auxilie na formação da consciência histórica, permitindo a compreensão do indivíduo e sua inserção no tempo e no espaço, fomentando discussões que relacionem passado e presente de maneira crítica e reflexiva.

Sendo assim, o professor ou educador tem uma função fundamental como mediador. Monteiro (2011) afirma que a História não se restringe apenas a datas importantes ou personagens marcantes, sejam heróis ou vilões. Cabe ao professor, educador ou mediador construir estratégias que possibilitem a elaboração da consciência histórica. A BNCC estabelece que “a História deve se transformar em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as

sociedades em que se vive”. Cabe ao professor, educador ou mediador utilizar estratégias que transformem os conteúdos históricos em ferramentas para a análise da realidade, a valorização de múltiplas perspectivas e a formação de sujeitos capazes de intervir na sociedade de forma ética e consciente.

A BNCC, ao orientar o ensino das componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, propõe o trabalho com competências, habilidades e itinerários formativos, auxiliado pela interdisciplinaridade como forma de possibilitar conhecimentos práticos.

Para as três etapas da Educação Básica, a BNCC estabelece competências gerais e específicas para a área de Ciências Humanas, bem como competências específicas para a disciplina de História, com o objetivo de favorecer a educação integral do estudante, isto é, sua formação e desenvolvimento humano global (conhecimentos e valores socioemocionais), a serem desenvolvidos ao longo dos anos de estudo. Entre as competências específicas da disciplina de História na Educação Básica, destaca-se a compreensão de acontecimentos históricos, estabelecendo uma ponte entre o processo de construção histórica comum, o inerente ao humano e aquele científico legitimado pela própria disciplina, permitindo entender como funcionam as relações de poder nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Durante o Ensino Médio, espera-se que os jovens intensifiquem os questionamentos sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, não basta apenas compreender os conceitos ou temáticas abordadas; os estudantes também devem problematizar categorias, objetos e processos, desenvolvendo a capacidade de propor e avaliar hipóteses sobre as ações humanas, além de reconhecer contradições, rupturas e continuidades presentes tanto nas atitudes individuais quanto nas estruturas e processos sociais. Isso reforça a importância do Ensino Médio como espaço de formação de sujeitos críticos e reflexivos, preparados para interagir e transformar a realidade.

Com a intenção de promover reflexões que vão além do conhecimento teórico, alcançando a dimensão ética, cidadã e crítica, as Ciências Humanas desempenham papel essencial na formação integral dos estudantes do Ensino Médio, buscando desenvolver nos jovens a capacidade de compreender e interpretar as complexas dinâmicas sociais, históricas, econômicas e culturais que moldam o mundo em que

vivem. Isso se evidencia nas Competências Específicas da Área de Ciências Humanas para o Ensino Médio, destacadas na página 570 da BNCC.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Ao refletir se as competências em destaque se adequam às demandas apresentadas pelos educandos que cumprem medidas socioeducativas de internação, percebe-se uma sintonia. A Competência 1 sugere a promoção de leituras críticas da sociedade, desenvolvendo a compreensão e o questionamento das determinações históricas e sociais que moldam suas vivências. Ao analisar processos políticos e sociais, possibilita ao estudante entender sua trajetória individual e coletiva como parte de uma engrenagem mais ampla, aproximando-o de posicionamentos éticos e críticos, permitindo que se reconheça como integrante da sociedade e detentor de direitos e possibilidades diversas.

Dialogando profundamente com a realidade dos jovens privados de liberdade, que frequentemente experienciam múltiplas formas de injustiça e exclusão social, a Competência 5 propõe desenvolver ou aprimorar a capacidade de identificar, questionar e combater estruturas que evidenciam desigualdade e injustiça, reforçando o respeito aos direitos humanos e a reconstrução da identidade a partir de valores democráticos e inclusivos.

Já a Competência 6, ao propor a participação no debate público e a atuação ativa em exercícios de cidadania, estimula o planejamento de futuro. Essa competência impacta diretamente a vida do jovem no contexto da socioeducação, convidando-o a refletir sobre suas vontades, direitos e pertencimento à sociedade, oferecendo oportunidade de ressignificação de sua trajetória, não apenas no que se

refere à reinserção, mas também ao pertencimento social e à construção de novos caminhos.

As competências estabelecidas para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas destacam-se por orientar os estudantes na análise de contextos históricos e contemporâneos, incentivando o diálogo com diferentes perspectivas e a tomada de decisões responsáveis e fundamentadas. Essas competências fornecem ferramentas para que os jovens, em suas múltiplas definições, singularidades, coletividades e pertencimentos, possam se posicionar de maneira autônoma, crítica e consciente, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Nesse contexto, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela BNCC dialogam com as demandas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Estimulando a reflexão crítica e a percepção da complexidade social, incentivam o respeito à diversidade, a prática de valores éticos e a participação consciente na vida pública, mostrando-se essenciais para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de construir trajetórias de vida alinhadas à cidadania plena, superando os desafios impostos pelo contexto socioeducativo.

As competências estabelecidas para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas destacam-se por orientar os estudantes na análise de contextos históricos e contemporâneos, incentivando o diálogo com diferentes perspectivas e a tomada de decisões responsáveis e fundamentadas. Essas competências fornecem ferramentas para que os jovens, em suas múltiplas definições, singularidades, coletividades e pertencimentos, possam se posicionar de maneira autônoma, crítica e consciente, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

A função das habilidades é fornecer aos estudantes ferramentas cognitivas que os capacitem a compreender e interagir com o mundo ao seu redor, ampliando sua capacidade de interferir, fazer escolhas, mudar, organizar e propor soluções. As habilidades devem ser entendidas como o conjunto básico e mínimo de aprendizagens essenciais, que devem estar garantidas ao final de cada ano da Educação Básica em todo o país.

Em relação às habilidades da área de Ciências Humanas para o Ensino Médio apresentadas na BNCC, destacam-se aquelas com relação estreita às turmas abordadas nesta dissertação e pesquisa. São elas:

- (EM13CHS106): Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- (EM13CHS102): Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS502): Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS605): Analisar os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades, e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

A conexão entre as competências e as habilidades da área de Ciências Humanas no Ensino Médio é fundamental para estruturar um processo de aprendizagem que integre o desenvolvimento de capacidades amplas e específicas. As habilidades detalham os meios pelos quais as competências podem ser desenvolvidas, garantindo que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam a capacidade de aplicá-lo de maneira prática e significativa em diferentes contextos.

A BNCC direciona o ensino da disciplina de História para a compreensão das mudanças que ocorreram nas civilizações e dos diversos aspectos que as fizeram

evoluir. A História, juntamente com as demais Ciências Humanas, tem a incumbência de oportunizar aos educandos um pensamento crítico capaz de compreender o mundo que os cerca e as relações sociais vividas, tornando-os “[...] aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem” (Brasil, 2018, p. 354). Dessa forma, a disciplina desempenha papel essencial, possibilitando a formação de cidadãos capazes de participar ativamente e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

1.5 UM ENSINO DE HISTÓRIA DIFERENTE PARA PESSOAS DIFERENTES

Nesta subseção, proponho discutir como o ensino de História se concretiza no contexto da socioeducação, para e com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente em unidades de internação. A proposta pedagógica da disciplina, nesse ambiente, deve ultrapassar os limites da sala de aula convencional e assumir um papel transformador, articulando saberes históricos com as vivências e desafios enfrentados pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

Aqui, também refletirei sobre como os conteúdos históricos podem ser adaptados para dialogar com a realidade desses jovens, objetivando a promoção da conscientização crítica, a valorização de suas trajetórias e a construção de novas perspectivas de vida. Além disso, discutirei as potencialidades e os desafios da implementação de práticas pedagógicas que respeitem as diretrizes legais e, ao mesmo tempo, atendam às necessidades específicas desse público.

Os educandos inseridos no contexto da socioeducação, que cumprem medidas de internação, são jovens e adolescentes que trazem consigo vivências que precisam ser consideradas, inclusive a relação que esses estudantes mantinham com as escolas. Compreender a forma como esses sujeitos se relacionam com as práticas escolares é essencial. Para as autoras Lago e Souza, esses estudantes.

São sujeitos que precisam ser compreendidos pela escola em sua totalidade para que se desenvolva práticas pedagógicas significativas respeitando sua história de vida e reconhecendo-os enquanto sujeitos de possibilidades. A escola precisa se constituir como um lugar no qual estes adolescentes e jovens se identifiquem, reconheçam-se e se sintam pertencentes (2023, p.11587).

Nesse sentido, as práticas curriculares devem considerar as especificidades desse público, abordando conteúdos de forma contextualizada e valorizando as vivências e saberes dos jovens, visando uma experiência educativa significativa, compreendendo o espaço escolar e as estratégias pedagógicas que reconheçam e permitam que esses educandos se entendam enquanto sujeitos de direitos e de possibilidades de reconstrução de trajetórias e perspectivas de futuro.

Professores e alunos são sujeitos portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação. Ensinar História em uma escola que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas apresenta desafios e inquietações. Pensar a escolarização para essa parcela da população tornou-se possível a partir da Constituição de 1988, que representa um marco na garantia dos direitos fundamentais no Brasil, incluindo o direito à educação, reconhecido como essencial e universal.

Esse reconhecimento, da educação como direito de todos, independentemente da condição social ou jurídica, proporciona aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas acesso e permanência em sua trajetória acadêmica, abrindo oportunidades de aprendizado e formação cidadã. Dessa forma, práticas pedagógicas que respeitem a dignidade e as especificidades desse público promovem o acesso ao conhecimento, além de propiciar a construção de caminhos para a participação social e a inserção no mundo do trabalho.

Adolescentes e jovens em contexto de privação de liberdade, por cumprimento de medidas socioeducativas, devem ter o direito à educação plenamente garantido. O ensino de História para essa parcela da população deve ser estruturado a partir de práticas curriculares que valorizem a contextualização e o diálogo com a realidade desses sujeitos. Nesse sentido, as habilidades previstas na área de Ciências Humanas — como a análise crítica de contextos históricos e sociais, a interpretação de diferentes fontes e narrativas e a problematização de relações de poder e desigualdades — são particularmente relevantes.

As aulas de História podem proporcionar o reconhecimento de trajetórias individuais e coletivas, levando os educandos a refletirem sobre si enquanto sujeitos sociais e históricos. Compreender as múltiplas temporalidades, identificar conexões entre o passado e o presente e debater temas como cidadania, direitos humanos e justiça social são fundamentais nesse contexto, pois essas habilidades, além de contribuírem para a construção de uma consciência crítica e cidadã, possibilitam a

valorização da identidade dos jovens, o reconhecimento de seus direitos e suas perspectivas de futuro, reforçando a educação como direito e ferramenta de transformação.

Em seu texto “Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade”, Albuquerque Junior (2019) propõe um ensino voltado para a resistência ao que está posto, criticando o uso das aulas apenas para a manutenção de uma ordem social vigente. Para o autor, é necessário:

Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro (Albuquerque Junior, 2019, p.11).

Este autor nos ajuda a refletir sobre um ensino de História que valorize o diálogo do professor com o educando e, conseqüentemente, a ação da escuta e dos relatos de experiência, priorizando uma prática pedagógica que esteja a favor das lutas diárias de sobrevivência e da busca por novas trajetórias. O ensino deve dialogar sobre entendimentos e superações, possibilitando questionamentos reais que favoreçam o aprender e o ensinar.

É preciso perceber a aula de História como um espaço de reflexão. O professor e suas escolhas de estratégias e saberes a serem apresentados e discutidos em sala de aula precisam estar diretamente relacionados às demandas dos educandos e ao contexto histórico-social em que estão inseridos, proporcionando as discussões necessárias. Assim, devemos admitir o professor enquanto produtor de conhecimento, um professor pesquisador, que tem em sua sala e em suas aulas a função de interpretar a própria prática pedagógica, reconhecendo-se enquanto investigador científico.

Isso significa dizer que teorizar uma prática, como a de ensino, revela tanto sobre o sujeito quanto sobre a própria ação que se teoriza (Zavala, 2024). Esse é um processo reflexivo de identidade profissional, no qual o professor pesquisador não apenas analisa sua ação, mas também se revela nela. De acordo com Zavala:

É essa ida e volta entre o sujeito e suas ações, dar aula ou teorizá-la, que faz com que seja impossível analisar essa ação sem envolver o

sujeito, ainda mais se o que está em questão é sua própria prática de teorização prática (Zavala, 2024, p.181).

Teorizar a prática é, ao mesmo tempo, um exercício de autoconhecimento e de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, bem como de autorreconhecimento enquanto sujeitos teorizadores e produtores de conhecimentos científicos.

As reflexões trazidas por Miranda (2018, 2021) apontam algumas pistas sobre como tratar a História, enquanto disciplina escolar, levando em consideração o público-alvo — neste caso, jovens internados em CASES. Nesse sentido, Miranda (2016) afirma:

uma vez que as trajetórias de vida são marcadas por diversas violências. Também são diversas as relações desses percursos de vida com o próprio sistema de (in)justiça. São distintas privações de liberdades, sobretudo pela razão de que muitos dos meninos e meninas já vêm ao mundo com seus direitos fundamentais negados. Daí os desafios para professores/as e pesquisadores/as do campo: pensar um ensino de História diferente para pessoas diferentes (Miranda, 2018).

Possibilitar que esses jovens se identifiquem enquanto sujeitos de direitos, proporcionando a valorização de narrativas a partir de suas vivências e construindo um ensino de História para e com os sujeitos em questão é uma proposta defendida pelo autor. Ao propor um ensino de História diferente para pessoas diferentes, o autor esclarece que essa ação demonstra respeito ao estudante e valoriza a contextualização do ensino, colocando educando e professor em uma posição de construção mútua do saber escolar. Tal perspectiva está alinhada à intenção de reconhecer o estudante enquanto sujeito de direitos, o que inclui a responsabilização por seus atos, sem, contudo, excluir a garantia de viver dignamente.

O desafio consiste em possibilitar que o aluno se reconheça naquele passado comum que o currículo precisa abordar. Por se tratar de jovens com experiências de vida singulares e socialmente marginalizados, faz-se necessário criar estratégias que permitam o reconhecimento dos educandos junto às temáticas abordadas pela disciplina de História na socioeducação.

2 OS JOVENS E SUAS CONEXÕES COM A HISTÓRIA: A PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Nesta seção será apresentado o campo prático da pesquisa, que buscou interpretar o ensino da disciplina de História no contexto da Socioeducação. Com o título “Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas sobre história ensinada no contexto da socioeducação”, a pesquisa buscou investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado da CASE Zilda Arns, sobre a história ensinada no contexto da socioeducação, discutindo as possibilidades do ensino de história no contexto da socioeducação, além de narrar as vivências e práticas pedagógicas ou estratégias didáticas do ensino de história em uma Comunidade Socioeducativa em Feira de Santana, a CASE Zilda Arns.

Iniciarei versando sobre a localização geográfica da escola e seus anexos, localizando a cidade em que está inserida, os bairros e as Unidades Socioeducativas e Prisionais em que a Escola se faz presente, atendendo aos que estão em condição de privação de liberdade.

2.1 No Pavilhão da História: aproximações ao contexto da pesquisa

Por se tratar de uma instituição escolar situada no interior de uma unidade socioeducativa, a contextualização deve contemplar informações sobre localização, aspectos físicos, legais e de funcionamento relacionados à CASE, seguidas do anexo da escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

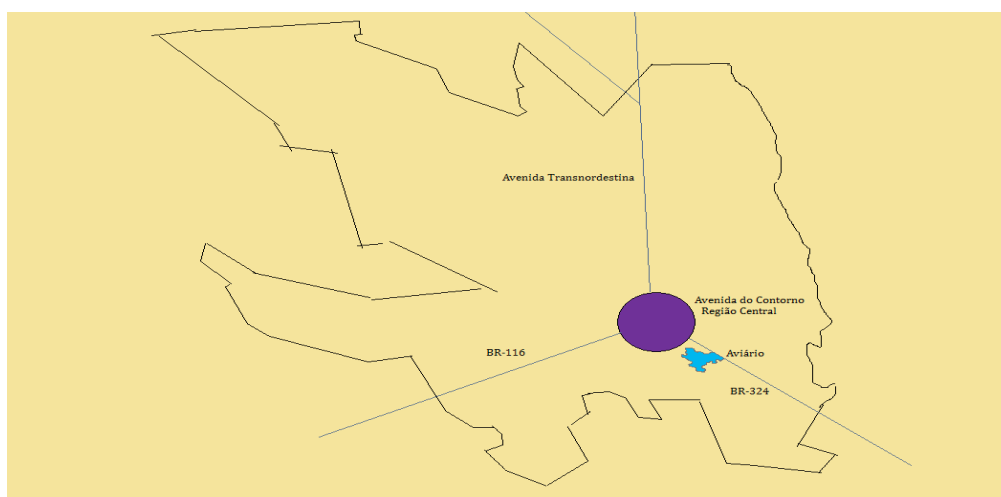
O Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana (CETIFS) tem sua sede localizada no Bairro Aviário, na cidade de Feira de Santana. O município situa-se aproximadamente a 110 km de Salvador. Com uma população de 616.272 habitantes, segundo dados do IBGE (2022), Feira de Santana é reconhecida como entreposto comercial e possui grande importância regional.

A cidade conta com 257 escolas públicas, sendo 1 federal, 209 sob responsabilidade do governo municipal e 47 estaduais (INEP, 2023). Dentre essas escolas estaduais, o CETIFS é a unidade de ensino responsável pela escolarização formal de estudantes em condição de privação de liberdade, possuindo, além da sede, três anexos: CPFS (Anexo do Conjunto Penal de Feira de Santana), Anexo Mello Matos e Anexo Zilda Arns, localizados no interior das CASEs de Feira de Santana.

A escola sede, fundada em 1977 e reinaugurada em março de 2024, com a mudança de nome de Colégio Estadual Paulo VI para Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana, atende mais de 2.000 alunos e está situada no Bairro Aviário. De acordo com registros históricos, o bairro Aviário surgiu na década de 1930, por iniciativa do então governador Landolfo Alves, com o objetivo de criar um aviário-modelo. Inicialmente, oferecia treinamento para futuros trabalhadores do setor de avicultura, que posteriormente se organizaram na região.

Atualmente, o criatório não existe mais, e o bairro do Aviário tem passado por um processo significativo de urbanização e construção de residências, promovido principalmente pelo programa federal Minha Casa, Minha Vida (MCMV), em articulação com o Governo Municipal de Feira de Santana. A Prefeitura, por meio da Secretaria de Habitação, desempenha papel central na gestão dos cadastros, na seleção das famílias beneficiadas, na doação de terrenos e na coordenação local das etapas do programa. Em algumas situações, o Governo do Estado da Bahia também participa, complementando recursos e auxiliando na conclusão de obras, contribuindo para novos investimentos em habitação popular. Como resultado dessa ação conjunta, destacam-se empreendimentos como os residenciais Aviário III e Aviário IV mais conhecidos e numerosos na região, que ampliaram significativamente o acesso à moradia na região. Localizado fora do anel de contorno, o bairro do Aviário é um dos 52 bairros de Feira de Santana e atualmente ocupa a 14ª posição em população, com 11.912 habitantes.

Figura 2: Localização do Bairro Aviário (em azul) em Feira de Santana (com região central em lilás), na Bahia, Brasil



Fonte: Origem, Ficheiro Wikipédia: [www.wikipedia.org/wiki/Ficheiro: Aviario.png](http://www.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Aviario.png) – acessado em 10/05/2024.

O bairro caracteriza-se pela presença de pequenos comércios distribuídos entre diversos segmentos da cadeia de comércio e serviços, além de abrigar um grande polo industrial da cidade. Sua formação está vinculada às dinâmicas de transformação econômica e social realizadas em nível local. Trata-se de um complexo urbano subdividido em Aviário I, II, III, IV e Conjunto Paulo Solto, mais conhecido como Cidade de Deus. No bairro, existem condomínios do Programa Minha Casa Minha Vida, como Acquárius, Ecoville, Vida Nova Aviário I, Vida Nova Aviário II e Vida Nova Aviário III. O bairro caracteriza-se pela presença de pequenos comércios distribuídos entre diversos segmentos da cadeia de comércio e serviços, além de abrigar um grande polo industrial da cidade. Sua formação está vinculada às dinâmicas de transformação econômica e social realizadas em nível local. Trata-se de um complexo urbano subdividido em Aviário I, II, III, IV e Conjunto Paulo Solto, mais conhecido como Cidade de Deus. No bairro, existem condomínios do Programa Minha Casa Minha Vida, como Acquárius, Ecoville, Vida Nova Aviário I, Vida Nova Aviário II e Vida Nova Aviário III.

Com maioria de moradores e moradoras de descendência negra, o bairro é marcado por altos índices de violência e estigmatização, sendo popularmente considerado periférico, com população economicamente menos favorecida e com acesso limitado a direitos e serviços públicos de qualidade. A precariedade no saneamento básico, transporte e demais necessidades sociais contribui para condições mínimas de higiene, saúde e qualidade de vida. A negligência do poder público fomenta ainda mais a criminalidade e mantém padrões rudimentares nos indicadores de desenvolvimento humano da população local, embora os moradores apresentem sua própria subjetivação política.

A escola sede do Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana (CETIFS) possui estrutura física adequada, contando com 21 salas de aula, biblioteca, auditório, teatro, piscina olímpica, refeitório e áreas verdes. Na escola são ofertadas turmas do Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades regulares e EJA, além de cursos profissionalizantes em Logística, Administração e Recursos Humanos.

O primeiro anexo, CETIFS-CPFS, está localizado no interior do Conjunto Penal de Feira de Santana, no mesmo bairro da escola sede, e é responsável pela escolarização dos detentos interessados em prosseguir com a vida escolar. Esse

anexo dispõe de dois espaços escolares dentro do CPFS (masculino e feminino), oferecendo Ensino EJA e Educação Profissional PROEJA. A ala masculina possui nove salas, e a feminina, quatro salas, com uma biblioteca funcionando na ala masculina e outra em construção na ala feminina. A média de alunos em sala varia de cinco a quinze estudantes. Em ambas as alas são ofertados cursos de Tempo Formativo em suas respectivas etapas, bem como cursos de Logística e Administração. Por se tratar de privados de liberdade maiores de idade, a frequência não é obrigatória, mas os estudantes demonstram interesse e dedicação à vida escolar, reconhecendo sua importância.

Como apresentado anteriormente, as Comunidades de Atendimento Socioeducativas da Bahia (CASES) têm a FUNDAC como responsável pelo acolhimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas modalidades de internação, semiliberdade e egressos. Em cooperação técnica com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação e a Secretaria Estadual de Direitos Humanos, a FUNDAC gerencia seis unidades de socioatendimento: Case Salvador, fundada em 1978; Case Salvador Feminina, fundada em 1978; Case Irmã Dulce – Camaçari, em funcionamento desde 2014; Case Professor Wanderlino Nogueira Neto – Vitória da Conquista, inaugurada em 2022; Case Juiz de Mello Matos, reinaugurada em 2018; e Case Zilda Arns, fundada em 2011.

As Cases acolhem adolescentes que aguardam decisão judicial em internação provisória e aqueles aos quais se atribui autoria de ato infracional, cumprindo a medida socioeducativa de internação. As unidades contam com diversos profissionais distribuídos em setores e plantões, como socioeducadores, professores, supervisores, coordenadores, coordenadores de segurança e profissionais de saúde. Durante a medida socioeducativa de internação, os educandos frequentam a escola, quase sempre dentro das Cases, por meio de parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação.

Os anexos da Case Juiz de Mello Matos e da Case Zilda Arns estão localizados em Feira de Santana, no bairro Sim, que representa um dos maiores vetores de desenvolvimento e crescimento populacional da cidade. O bairro, atualmente considerado o de maior expansão imobiliária e uma das áreas mais valorizadas do município, recebeu esse nome devido à instalação do Serviço de Integração do Migrante, durante o governo de João Durval Carneiro. De contornos bem definidos,

iniciando na Avenida Fróes da Mota (Av. Contorno), o bairro é considerado nobre e está localizado em região privilegiada na zona leste da cidade.

A escolarização nessas Cases é realizada pelo CETIFS, que disponibiliza educação formal aos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. A Case Juiz de Mello Matos, fundada em 1998 e reinaugurada em 2018, conta com um anexo do CETIFS, com cinco salas de aula distribuídas em nove turmas (cinco no turno matutino e quatro no vespertino), atendendo aproximadamente 18 estudantes, exclusivamente do sexo masculino, com média de dois a cinco educandos por sala. A unidade também dispõe de sala de recursos e biblioteca. A oferta de ensino, regulamentada pela Portaria nº 150/2022, compreende o Tempo Juvenil I e II, em seus respectivos segmentos e etapas, incluindo Ensinos Fundamental e Médio.

2.1.1 Anexo da Case Zilda Arns: Contexto da Pesquisa

A Case Zilda Arns, inaugurada em 2011, abriga o Anexo CETIFS-Zilda Arns, *locus* da pesquisa. A unidade recebeu esse nome em homenagem à fundadora da Pastoral da Criança, morta em 2010 durante uma missão humanitária no Haiti. A Case possui capacidade para 90 adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, atendendo tanto a Internação Provisória (IP) quanto aos sentenciados.

Grande parte dos acolhidos é oriunda da cidade de Feira de Santana, mas a unidade também atende jovens de outros municípios. A estrutura física da Case é organizada como um complexo, composto pelo prédio administrativo e anexos, com salas destinadas aos setores de segurança, pedagógico, auditório, atendimentos multiprofissionais e administrativo, além de posto de saúde e enfermaria, cozinha, refeitório e casas de acolhimento ou alojamentos, que levam os nomes de personalidades locais, estaduais e nacionais, como Georgina Erisman, Ana Brandoa, Paulo Freire, Castro Alves, Jorge Amado e Maria Quitéria. A unidade dispõe ainda de duas quadras esportivas e espaços reservados para a realização de oficinas de artesanato e outros cursos oferecidos aos jovens acolhidos.

Quanto à escola, são destinados dois espaços distintos: um atende os educandos da Internação Provisória (IP) e outro atende aos jovens já sentenciados. Essa separação é essencial, pois garante que os recém-chegados, ao exercerem o

direito à escolarização, sejam matriculados imediatamente, sem conviver no mesmo espaço que os sentenciados. Tal procedimento está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990):

Art. 53º - A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

De acordo com o artigo 208, incisos I, IV e V, da Constituição Federal, e o artigo 54, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Nesse sentido, no espaço destinado aos estudantes da Internação Provisória (IP), a escola dispõe de um almoxarifado, um banheiro e três salas de aula, nas quais são ofertados o Tempo Juvenil I e II, em seus respectivos Segmentos e Etapas, compreendendo os Ensinos Fundamental e Médio. Já o prédio reservado para os alunos sentenciados conta com uma biblioteca, cozinha, almoxarifado, sala de recursos, sala audiovisual, secretaria, uma sala para professores, dois banheiros e sete salas de aula, onde funcionam seis turmas no turno matutino e sete no vespertino. Em março de 2024, havia 31 educandos matriculados, número referente apenas aos sentenciados, desconsiderando os jovens da IP. Esse quantitativo, entretanto, é variável em razão da rotatividade característica do contexto socioeducativo.

No ano de 2024, no formato Tempo Juvenil I e II, foram atendidos educandos nos Segmentos I, II e III, distribuídos em sete Etapas de Aprendizagem. No turno matutino, foram ofertadas as Etapas II, III, IV e V, enquanto no vespertino, além dessas, também foram contempladas as Etapas VI e VII, referentes ao Ensino Médio. Apesar da garantia de acesso à escolarização, o perfil dos adolescentes atendidos na Case Zilda Arns revela vulnerabilidades profundas: são, em sua maioria, jovens negros (embora muitos não se reconheçam assim), pobres, periféricos, privados de

direitos sociais básicos, como saúde e educação, e frequentemente sem apoio familiar. Suas trajetórias marcam-se por experiências de violação de direitos humanos, distorção idade-série, evasão escolar, baixa autoestima, fracassos escolares e pela percepção da escola como um espaço distante de suas realidades e expectativas de futuro. Dos 31 matriculados em março de 2024, apenas oito cursavam o Ensino Médio, enquanto 24 ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou encontravam-se apenas alfabetizados ou em processo de alfabetização.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental no processo de ressocialização, ao possibilitar a formação de cidadãos críticos e a ampliação das perspectivas de convivência social. No caso da disciplina de História, a relevância se intensifica, uma vez que o conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que revisita o passado, é constantemente atualizado no presente, atribuindo novos sentidos às experiências vividas pelos sujeitos. Assim, o ensino da História não deve restringir-se a reflexões sobre o passado, mas precisa dialogar com os interesses dos educandos, seus contextos socioculturais, políticas públicas e as reelaborações constantes que emergem da prática escolar.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou refletir sobre o desenvolvimento e a compreensão dos conteúdos de História pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. A escolha do objeto de estudo surgiu de inquietações próprias da minha atuação como professora de História na instituição, especialmente diante do desafio de planejar aulas para sujeitos cujas trajetórias são singulares. O objetivo foi construir práticas pedagógicas que correlacionassem os conteúdos escolares com os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando suas histórias de vida e possibilitando que se reconhecessem como sujeitos históricos e detentores de direitos.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula da escola inserida na unidade socioeducativa apresenta especificidades que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como a privação de liberdade, o currículo diferenciado, a descontinuidade das trajetórias escolares, a rotatividade de alunos, a heterogeneidade de níveis de escolarização em uma mesma turma e concepções cristalizadas de incapacidade de mudança. Tais condições exigem do educador reflexões constantes sobre o espaço escolar e sobre o papel da educação nesse contexto. Afinal, cabe à escola e aos profissionais que nela atuam criar condições para que os estudantes percebam o ensino como instrumento de transformação e

desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à compreensão crítica da realidade e ao exercício da cidadania.

Para esta investigação, foram eleitas como locus específico as turmas de História das Etapas VI e VII do Tempo Juvenil, que correspondem ao Ensino Médio. O Tempo Juvenil é dividido em três segmentos, que abrangem da alfabetização ao Ensino Médio, organizados em sete etapas de aprendizagem, sendo cada uma correspondente a um ano de escolarização, com carga horária anual de mil horas. As Etapas VI e VII reúnem alunos do Ensino Médio, e, no período de realização do projeto de intervenção e das oficinas, havia três turmas em funcionamento: duas da Etapa VI (turmas A e B), com quatro estudantes no total, e uma da Etapa VII (turma A), com dois estudantes, somando seis matrículas. Esses educandos, com idades entre 18 e 20 anos, eram, em sua maioria, negros, moradores de bairros periféricos de Feira de Santana (com exceção de um, que não tinha família residente na cidade). Dois deles já eram pais e a maior parte declarava ter relacionamentos estáveis. Embora alguns apresentassem dificuldades de leitura e escrita, todos demonstravam boa desenvoltura oral e capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos da disciplina de História e suas próprias vivências.

O planejamento das aulas considerou o perfil e as demandas de cada turma, tomando como referência as Diretrizes Curriculares da EJA, que propõem Eixos Temáticos e Temas Geradores. Para o ano letivo de 2024, a comunidade escolar (professores, gestores e coordenação) definiu como Eixo Temático “Globalização, Conhecimento e Cultura” e como Tema Gerador “A educação como instrumento de inclusão social”. As aulas de História foram, assim, estruturadas em diálogo com tais escolhas, articulando atividades e discussões contextualizadas, como será detalhado e sistematizado no terceiro capítulo desta dissertação.

2.2 Detalhamento da pesquisa sobre a História ensinada no contexto da Socioeducação

Com o objetivo de investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado da CASE Zilda Arns, sobre a história ensinada no contexto da socioeducação, esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, pois pretendeu interpretar aspectos mais

subjetivos, e sendo parte do contexto, enquanto professora-pesquisadora, a natureza se aplica.

Para a autora Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21):

Algumas características básicas identificam os estudos denominados "qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Este estudo caracterizou-se como exploratório, por buscar compreender em profundidade fenômenos da realidade social, considerando o dinamismo dos contextos de vida individuais e coletivos, bem como a riqueza de significados neles presentes. Trata-se também de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se voltou à exploração das particularidades e dos traços subjetivos, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Como afirma Minayo (2001, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, enquanto metodologia, configura-se como um valioso instrumento educacional, pois possibilita revelar aspectos da realidade social de um grupo de indivíduos a partir da apropriação cognitiva, incluindo, nesse caso, o contexto da socioeducação. Nessa perspectiva, defendo que os resultados discutidos neste estudo possam abrir novos caminhos, suscitar novas indagações e trazer contribuições relevantes para pesquisas futuras sobre o fenômeno, fomentando reflexões acerca do ensino de História no âmbito da socioeducação.

No que se refere à abordagem procedimental, a opção recaiu sobre a narrativa, voltada à aprendizagem do conhecimento histórico em escolas que atendem adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A Pesquisa Narrativa é uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre um determinado assunto em busca de informações para entender um fenômeno específico. Em geral, ela é utilizada como um recurso para dar voz aos sujeitos do estudo. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo (Silva e Barros, 2023, p. 5).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, o emprego de narrativas (auto)biográficas como fontes possibilita compreender o sujeito e sua formação por meio das histórias de vida. A utilização dessa abordagem, a partir das narrativas produzidas no processo investigativo, resgata memórias que funcionam como instrumentos de formação e podem ser consideradas fontes históricas, capazes de propiciar a compreensão das relações de ensino-aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida, entre outros aspectos.

Segundo Boldarine (2010, p. 15), “O método narrativo caracteriza-se como inovador nas Ciências Humanas por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se.” Esse método revela-se relevante para o Ensino de História, pois, ao narrar, contar ou escrever, o sujeito transforma-se, repensa e reconstrói sua trajetória — processo que também afeta quem escuta ou lê.

A escolha por esse tipo de abordagem surgiu do interesse em compreender, a partir das histórias de vida, os processos de aprendizagem do conhecimento histórico no contexto socioeducacional. A pesquisa foi realizada, ao longo de 2024, no Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Mercante, instalado na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns, em Feira de Santana/BA, voltado ao atendimento de adolescentes do sexo masculino em regime de Internação Provisória e de Internação de Sentenciados, oriundos da região do Portal do Sertão e localidades vizinhas.

A colaboração para a pesquisa deu-se por meio da participação de seis educandos das turmas do Tempo Juvenil – Etapas VI e VII, correspondentes ao Ensino Médio. Quatro estavam matriculados nas turmas A e B da Etapa VI, e dois na Etapa VII, com idades entre 18 e 20 anos. Para resguardar suas identidades, eles são referenciados apenas pelas iniciais de seus nomes. A contribuição ocorreu a partir das produções e participações dos estudantes, bem como das narrativas construídas durante a aplicação do projeto didático realizado nas aulas de História, entre os meses

de outubro e novembro de 2024. O objetivo foi compreender os processos de ensino de História no contexto das medidas socioeducativas de internação.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes procedimentos e estratégias: as narrativas de minhas experiências como professora em uma unidade socioeducativa, nas quais busquei articular aproximações entre os alunos e o ensino de História; a aplicação do projeto didático em sala de aula; e os materiais produzidos pelos estudantes, que foram sistematizados no diário de bordo. Este instrumento registrou as narrativas construídas durante as aulas, bem como notas imediatas e descrições, compondo um registro minucioso que favoreceu a compreensão e reflexão sobre os objetivos da pesquisa. O diário de bordo, portanto, teve como função facilitar o registro das atividades e, simultaneamente, promover reflexões sobre minha prática docente.

De acordo com Oliveira e Strohschoen (2017), esse dispositivo pode ser entendido como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor acerca do que os estudantes podem trazer para as aulas de História.

As interpretações dos achados foram realizadas a partir da fundamentação teórica revisada, articulando o conteúdo das anotações da pesquisa com os objetivos da investigação. Ressalto que esta investigação foi motivada por indagações e reflexões sobre o ensino de História no contexto da socioeducação. Assim, por meio dos instrumentos de coleta e análise, buscou-se reconhecer o contexto estudado com rigor interpretativo, assegurando a coerência entre as evidências empíricas e o referencial teórico que sustenta este trabalho.

Na subseção a seguir, apresento o detalhamento do projeto didático “Narrador de histórias de vida e aprendiz da História”, desenvolvido com as turmas das Etapas VI e VII do Tempo Juvenil do Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Zilda Arns, o qual se configura como a Solução Mediadora de Aprendizagem proposta nesta pesquisa.

2.2.1 No Pavilhão da história: o projeto como Solução Mediadora de Aprendizagem

Nesta subseção será apresentada a Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), a saber, a produção de um projeto didático-pedagógico da disciplina de

História no Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Mercante, experienciado nas aulas de História com alunos das turmas referentes às Etapas VI e VII do Tempo Juvenil, como abordagem prática para intervenções dentro da sala de aula.

A experiência vivida no cotidiano da instituição possibilitou a sistematização do projeto de intervenção pedagógica, apresentado como SMA. Intitulado “Narrador de histórias de vida e aprendiz da História”, o projeto foi organizado em oficinas, elaboradas e vivenciadas com alunos das Etapas VI e VII do Tempo Juvenil do Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana – Anexo Zilda Arns.

A escola deve considerar o universo dos alunos em sua amplitude, incorporando ao espaço escolar a realidade sociocultural na qual está inserida, levando em conta a diversidade cultural e as necessidades individuais e coletivas. O repertório de vida dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação carrega a possibilidade de narrativas frequentemente negligenciadas pelo ensino tradicional de História. Nesse sentido, o desafio desta SMA consistiu em discutir e compreender como as narrativas dos estudantes poderiam ser utilizadas como recurso pedagógico em sala de aula.

Além disso, tendo os colaboradores contribuído para a formatação das oficinas ao escolherem as temáticas a serem abordadas, observou-se o protagonismo juvenil. Assim, o ensino de História pôde ser adjetivado como agência cidadã.

Esse contexto, entretanto, é marcado pela ausência de perspectivas para o futuro. A educação, nesse quadro, nem sempre é compreendida pelos jovens em cumprimento de medida socioeducativa como uma oportunidade de acesso a bens culturais e de transformação de suas realidades. Muitos reúnem experiências de fracasso e evasão escolar, participando das atividades escolares mais por obrigação institucional ou pressão social do que pelo reconhecimento da educação como direito. Soma-se a esse cenário o descaso governamental em garantir direitos àqueles que conflitaram com a lei, bem como as dificuldades de acesso aos adolescentes por razões legais, burocráticas ou de segurança.

O ensino de História, por muito tempo, foi marcado por uma concepção tradicional e conteudista. Trabalhar com histórias pessoais, contudo, representa uma possibilidade de articular os conteúdos escolares à vida dos estudantes. O trabalho autobiográfico aproxima os sujeitos, oportunizando a compreensão de seus percursos

e o aprendizado a partir de seus saberes. As histórias pessoais dos adolescentes em medidas socioeducativas integram a História que, em geral, não é narrada pela historiografia oficial. Assim, a escola exerce papel fundamental ao possibilitar que esses sujeitos tornem-se narradores de suas próprias vivências e compreendam que suas trajetórias fazem parte da esfera social e coletiva.

O direito de narrar sua história configura-se como desdobramento dos direitos à palavra oral e escrita. É necessário, portanto, problematizar a importância de conferir maior espaço à escrita autobiográfica dentro dos processos educativos e, especialmente, no ensino de História em instituições socioeducativas.

O uso de abordagens autobiográficas nesse contexto ainda é pouco explorado. No entanto, elas podem promover reflexões capazes de relacionar histórias de vida aos processos formativos, auxiliando na compreensão de escolhas, valores e trajetórias. Assim, a autobiografia pode ser utilizada como recurso para a construção de saberes históricos, problematizando histórias individuais e identificando contextos e conceitos vinculados à História local, nacional e mundial.

O projeto teve como objetivo geral produzir e realizar atividades que aproximassem os conteúdos de História da realidade dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, favorecendo o diálogo entre o percurso de vida dos educandos e o ensino-aprendizagem. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- Apresentar o conceito de histórias de vida, estimulando o gosto pela escrita autobiográfica e pela valorização das trajetórias pessoais;
- Aperfeiçoar a leitura e a escrita, por meio da produção de textos diversos, considerando a categoria tempo e as temáticas abordadas;
- Pensar a sala de aula como espaço de voz e empoderamento, discutindo temas da atualidade (trabalho, identidade, representatividade, afetividade, racismo, preconceito, educação, entre outros) a partir das histórias de vida;
- Compreender fenômenos históricos por meio das histórias de vida de personalidades estudadas e dos relatos pessoais dos estudantes;
- Estimular o reconhecimento e valorização da própria história de vida, ampliando perspectivas de futuro;
- Despertar o interesse pela leitura e escrita de biografias.

O projeto foi realizado em encontros semanais, com duração aproximada de 100 minutos (dois tempos de aula), ao longo de cinco semanas da unidade letiva de 2024, entre os meses de outubro e novembro. A temática da narrativa e da escrita autobiográfica, articulada às questões da memória e dos direitos à palavra oral e escrita, enriqueceu as aulas de História e possibilitou aos estudantes pensar em novas perspectivas de futuro a partir da interpretação de suas vivências, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e autores de suas próprias trajetórias.

A execução do projeto seguiu um cronograma que contemplou desde a fase de planejamento até a avaliação final. No mês de agosto de 2024, foram realizadas leituras e pesquisas de artigos relacionados a projetos de intervenção pedagógica; em setembro, ocorreu a apresentação da proposta à coordenação e os ajustes necessários; e, nos meses de outubro e novembro, efetivaram-se a execução e a avaliação.

As oficinas foram organizadas da seguinte forma:

Primeira semana – Oficina de “História de Vida: O que falar de mim?”. Apresentação do conceito de história de vida, tomando como referência a trajetória de Zilda Arns, personalidade que dá nome à instituição. Os estudantes produziram uma linha do tempo com momentos marcantes de suas vidas, exercitando a escrita autobiográfica.

Segunda semana – Oficina de História de Vida: Da Experiência à Inspiração – Reflexões sobre Trabalho e Ocupação. Inspirada na trajetória de Mano Brown, destacou-se a relação entre arte, profissão e consciência social. Os alunos elaboraram mapas de histórias de trabalho e relatos de experiências.

Terceira semana – Oficina de História de Vida: Entre Laços e Histórias – Narrativas de Afeto e Identidade. Tendo como referência as trajetórias de Lázaro Ramos e Taís Araújo, os estudantes refletiram sobre a importância dos afetos na construção da identidade. Produziram cartas ou bilhetes endereçados a pessoas significativas em suas vidas.

Quarta semana – Oficina de História de Vida: Construindo o Futuro – Representatividade e Esperança nas nossas Histórias. A história de Vinícius Júnior foi utilizada como inspiração para reflexões sobre racismo, resistência e representatividade. Os estudantes relataram situações vividas e discutiram perspectivas de futuro mais justas e antirracistas.

Quinto encontro – Avaliação coletiva do projeto, com autoavaliação e compartilhamento das impressões dos estudantes sobre o processo.

Além das horas destinadas aos encontros, o projeto contou com atividades complementares, como leituras, produção de materiais e organização do Diário de Bordo em formato de portfólio digital. Este incluiu as produções dos educandos, as anotações e reflexões sobre cada etapa do projeto, contendo descrições, análises do alcance dos objetivos e percepções sobre o envolvimento dos estudantes.

A avaliação considerou a apresentação das atividades desenvolvidas, a participação nas discussões, a disponibilidade para o diálogo, a presença nos encontros e a elaboração das produções solicitadas.

Conhecer histórias de vida e narrar trajetórias pessoais constitui também uma forma de autoconhecimento. As narrativas permitem o acesso a novos conhecimentos e o resgate de experiências, construindo e reconstruindo sentidos para a vida. Nesse percurso, o projeto possibilitou que cada jovem participante se apropriasse de sua identidade e de sua história, favorecendo o pertencimento social e fortalecendo sua formação cidadã. Diversas competências cognitivas foram ampliadas, como a comparação, a percepção temporal e espacial, além da criação de espaços de reflexão sobre temas históricos e sociais sob diferentes perspectivas, com impacto em comportamentos e atitudes éticas.

2.2.2 Quantos mundos cabem no mundo: a História ensinada a partir das narrativas dos educandos.

Nesta seção irei discorrer referente a interpretação dos resultados obtidos através do tratamento de achados da pesquisa, das narrativas construídas pelos educandos durante as oficinas temáticas do projeto Narrador de histórias de vida e aprendiz da história, desenvolvido nas aulas de história, no CETIFS- Anexo Mercante Zilda Arns, em Feira de Santana (BA). Os achados foram organizados a partir das produções dos participantes nas quatro oficinas propostas, as quais mobilizaram memórias, experiências de trabalho, vivências afetivas, projeções de futuro e percepções sobre identidade e pertencimento e representatividade. As interpretações fundamentam-se na metodologia (auto)biográfica em interface com os referenciais do ensino de história e dos saberes e práticas escolares.

Durante a sistematização dos achados da investigação foram identificados três eixos a serem explorados, a saber: (i) memórias, afeto e pertencimento; (ii) trabalho, dignidade e futuros possíveis; e (iii) racismo, exclusão e representatividade. Esses eixos foram determinados a partir da recorrência temática e da densidade reflexiva das narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, considerando as dimensões subjetiva e social das experiências narradas e registradas. Essa organização, a partir desses núcleos temáticos, possibilita compreender de que modo os educandos articulam vivências pessoais e coletivas com os conteúdos históricos mediados no processo educativo e nos faz refletir como o ensino de história pode estar articulado com as vivências diárias dos estudantes e estas podem ser exploradas para o bom desempenho em sala de aula.

A proposta de ensino de História, ancorada nas narrativas dos sujeitos envolvidos, parte do reconhecimento da experiência como fonte legítima de saber. Nesse sentido, os relatos interpretas indicam que o processo educativo no contexto socioeducativo pode se constituir em espaço de elaboração de sentidos, de reconstrução identitária e de interlocução crítica com a realidade. O ensino de História, nesse formato, ultrapassa a abordagem cronológica e factual, ao promover o encontro entre a história vivida e a história ensinada, abrindo possibilidades para a constituição de novos pertencimentos e formas de agência social. É o que propõe Albuquerque Jr. (2010, p. 63):

o ensinar como uma atividade de auto- transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não-sabido, o não-pensado, o não-valorado. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona.

Compreender o ato de ensinar como um processo contínuo de autotransformação e abertura ao outro é necessário e no contexto socioeducativo, essa perspectiva ganha ainda mais força, pois é importante reconhecer que tanto o educador quanto o educando são atravessados pelas vivências, histórias e

singularidades. Ensinar, em um espaço que atende jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação, não é apenas transmitir conteúdos, mas permitir-se ser tocado pelas narrativas e subjetividades que ali se expressam, questionando certezas e recriando sentidos. Trata-se de um movimento de mão dupla, ético e sensível, no qual a escuta, o acolhimento e a disposição para o novo tornam-se fundamentos da prática pedagógica.

Nas subseções abaixo, serão apresentadas as discussões estabelecidas a partir dos achados da pesquisa e suas interpretações, aprofundando a compreensão das práticas educativas vivenciadas no contexto em que esta pesquisa está inserida.

2.2.2.1 Vidas que contam: memórias, afetos e pertencimento

As narrativas dos educandos revelam o quanto suas histórias de vida estão atravessadas por vínculos afetivos, especialmente com figuras maternas, avós e irmãos. Essas relações aparecem com muita força, mesmo em contextos marcados por rupturas e ausências. Para muitos, a memória familiar é o principal lugar de refúgio e saudade. O estudante R., por exemplo, declara com emoção: “Minha rainha chamada [...] Eu te farei muito feliz quando te encher de orgulho”. Outro educando, J.B., também rememora com carinho a presença da mãe e da avó: “Minha avó é como minha mãe, tenho saudade”. Essas pequenas cenas do cotidiano revelam laços profundos de afeto que estruturam a percepção de pertencimento e identidade desses jovens.

A comida aparece como um marcador afetivo importante nas memórias dos educandos. L.K. afirma que sua comida preferida é “assado de cenoura, que minha mãe faz aos domingos”, enquanto R. escolhe a lasanha feita pela mãe. Esses sabores acionam lembranças de cuidado, de reuniões familiares e de uma normalidade desejada, rompida pelo encarceramento.

Nos relatos, as relações afetivas estão presentes na constituição da identidade e do sentimento de pertencimento, especialmente aquelas vinculadas ao núcleo familiar. O lar, por sua vez, surge como um elemento simbólico constante. O jovem W. afirma que o lugar em que mais gosta de estar é “em casa, com minha avó”, e L.K. reforça: “Lugar que quero voltar: para casa”. A casa representa mais que um espaço físico — é território do afeto, do pertencimento e da liberdade perdida. A presença da

mãe, da avó e dos irmãos emerge como um eixo de sustentação emocional, mesmo diante das adversidades impostas pela institucionalização.

A memória afetiva e a memória gustativa são importantes recursos a serem explorados em atividades pedagógicas nas aulas de História que se voltam para a construção da identidade e para a formação de sujeitos que reconheçam a própria história como parte de histórias maiores. Por meio delas, atualizam-se vínculos que conferem sentido à experiência individual. Assim, as falas dos educandos R., L.K. e J.B. indicam que, mesmo em meio à ruptura provocada pelo processo de internação, as relações familiares permanecem como âncora identitária, capazes de mobilizar sentimentos de pertencimento e aspirações de reparação simbólica. A menção ao “assado de cenoura” feito pela mãe (L.K.) ou à lasanha (R.) não diz respeito apenas à comida em si, mas ao que ela representa: cuidado, presença, rotina e amor.

Do mesmo modo, o lar — mencionado por W. e L.K. — adquire um valor simbólico que extrapola a materialidade do espaço, constituindo-se em território emocional e moral. Essas referências, mesmo evocadas na ausência, operam como dispositivos de resistência subjetiva, nos quais os adolescentes reafirmam sua humanidade e suas conexões com o mundo exterior à privação de liberdade. Nesse sentido, as aulas de História e seus saberes estão atravessados por vivências diárias, e estas devem ser trazidas para compor o espaço escolar, tornando as aulas mais próximas aos estudantes e possibilitando discussões necessárias que mobilizem categorias como identidade e tempo.

A infância, ainda que atravessada por dificuldades, é muitas vezes lembrada como um tempo mais leve, com preocupações mínimas. L.K. expressa isso claramente: “Um momento feliz: quando não tinha preocupação”. Em contraste, o momento da privação de liberdade é citado por quase todos como a maior tristeza, revelando a ruptura violenta provocada pelo sistema socioeducativo. As memórias da infância nas narrativas dos educandos revelam um tempo marcado pela leveza e pela ausência de responsabilidades, mesmo quando as condições objetivas de vida eram adversas. Essa idealização do passado infantil, como no relato de L.K., pode ser compreendida como uma estratégia subjetiva de proteção frente à dureza do presente, especialmente no contexto da internação.

As linhas do tempo elaboradas pelos jovens sinalizam a importância de eventos familiares, como nascimentos, falecimentos e comemorações. O estudante K. destaca o nascimento do irmão como um marco, enquanto R. lembra com carinho o aniversário

de 2021, “com feijoada e a família reunida”. Já L.K. inclui o falecimento da avó e a prisão como acontecimentos decisivos, sintetizando o entrelaçamento entre dor e memória. Discutir essas linhas do tempo, inserindo os acontecimentos relatados pelos estudantes em contextos mais amplos, seja na esfera nacional ou mundial, faz com que eles se sintam pertencentes à história, promovendo reflexão e reconhecimento enquanto sujeitos históricos.

A escola do passado também ressurge como espaço ambivalente, ora associada à curiosidade e ao prazer, ora ao abandono precoce. J.B. recorda que gostava de ouvir histórias, enquanto R. menciona as aulas de Matemática. Esses fragmentos revelam que, em algum momento, a escola foi lugar de encantamento — o que pode ser reativado por práticas pedagógicas que considerem as experiências e os saberes dos educandos, como preconiza Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p.17). A experiência e os saberes dos alunos são fundamentais no processo educativo. A realidade e as vivências dos educandos devem ser consideradas, reconhecendo-os como sujeitos históricos portadores de conhecimentos e saberes, frutos de suas experiências de vida.

A ideia de futuro, frequentemente associada à família, à liberdade e à realização pessoal, está presente nos sonhos e planos desses jovens. L.K. afirma: “Meu maior sonho é ser pai e ter uma família”. Para J., o mais importante da vida é “ter alguém que goste de você”. O desejo de construir novas possibilidades articula-se diretamente com os vínculos afetivos que resistem ao tempo e à distância, e mostra que esses educandos projetam a construção de um futuro. Nesse sentido, as aulas de História podem articular-se para promover reflexões sobre a possibilidade de um futuro digno, de ressignificação, como reflete o historiador Humberto Miranda, ao considerar a sala de aula como campo de possibilidades (Miranda, 2019).

o ensino de História possui o dever de humanizar meninos e meninas, de modo que, a partir dos diferentes conteúdos, possam descobrir e defender os valores, o posicionamento político diante da vida e se perceber como sujeitos da História (Miranda, 2021, p. 386).

A ação de reconhecer-se enquanto sujeito de direitos está atrelada à construção de um projeto de vida, a ressignificação de e reconstrução de uma trajetória, de um novo caminhar e de valorização da vida. Nesse sentido, as aulas de história podem ser entendidas como espaço de reconhecimento de suas histórias.

As linhas do tempo, elaboradas pelos socioeducandos mostram como suas histórias são costuradas por acontecimentos familiares e afetivos, como nascimentos, mortes e rituais comemorativos. Esses eventos são referências que estruturam a memória e ajudam a organizar o sentido do vivido. A importância da família, constantemente reafirmada nas falas, reforça o que autores como Gomes et al. (2023) destacam sobre a memória como uma construção social que articula passado e identidade. Do mesmo modo, a escola, ainda que tenha sido abandonada por muitos, ressurge como um espaço de significados ambivalentes, ora como lugar de prazer (escuta, descoberta, pertencimento), ora como espaço de frustração e evasão.

A evocação positiva de momentos escolares sugere que há um potencial latente que pode ser reativado por meio de práticas educativas que explorem como recurso as trajetórias e subjetividades desses jovens. Por fim, os desejos de futuro expressam a força dos vínculos afetivos na imaginação do possível — seja no sonho de formar uma família, como afirma L.K., ou na busca por relações de cuidado e aceitação, como deseja J.

O exercício de narrar-se permite que os educandos revisitem o passado com um olhar reflexivo e, muitas vezes, saudoso e quase sempre permeado de afetividade, como pequenos gestos de reconhecimento marcam positivamente suas trajetórias. A narrativa biográfica, nesse sentido, torna-se espaço de reconstrução simbólica da autoestima. As cartas escritas nas oficinas aprofundam essas dimensões. O estudante R., ao escrever para a mãe, reconhece erros e reafirma o amor: “Às vezes eu reclamava das coisas que eu queria e a senhora não podia dar. Hoje eu sei. Te amo, minha vóia”. Já L.K., ao escrever aos amigos falecidos, demonstra dor e saudade: “Daqui de dentro, só saudades de vocês, das ideias, das alegrias. Em boas lembranças vocês vão ficar eternamente”.

Apesar das experiências de exclusão, os jovens afirmam com força os laços que lhes dão sentido. W. diz: “Fico feliz quando estou com minha família”. Mesmo privados da convivência cotidiana, os educandos mantêm vivo o sentimento de pertencimento, o que reforça o papel da família como base de reconstrução identitária e emocional.

A experiência do cuidado, especialmente pelas figuras femininas, aparece com grande força nas memórias. O educando J.B., ao falar da mãe e da avó, destaca: “Elas que cuidaram de mim. Nunca vou esquecer”. Por outro lado, a ausência de

figuras paternas é quase generalizada. Em muitos casos, as mulheres que sustentam a casa e o afeto.

As cartas escritas pelos educandos constituem dispositivos narrativos potentes na construção e reconstrução simbólica de si, pois permitem elaborar afetos, dores e vínculos por meio da palavra escrita. Narrar-se em contextos educativos pode favorecer a ressignificação da própria trajetória. Nas cartas, emergem sentimentos como gratidão, arrependimento e saudade, revelando um desejo de reconexão e aprendizagem a partir da vivência. Quando R. escreve à mãe reconhecendo limitações financeiras do passado, demonstra uma maturidade que emerge no exercício reflexivo: “Hoje eu sei. Te amo, minha vóia”. Já L.K., ao dirigir-se aos amigos falecidos, elabora o luto e afirma a permanência da memória: “Em boas lembranças vocês vão ficar eternamente”. Esses fragmentos revelam como a escrita de si opera como forma de ressignificação das experiências, oferecendo um espaço pedagógico de elaboração emocional e simbólica.

As falas dos jovens também destacam o papel central das figuras femininas como cuidadoras e referências identitárias. A recorrente ausência paterna é a sobrecarga vivida por mães, avós e outras mulheres que sustentam a casa e o afeto. Essa configuração aparece como um traço comum nas narrativas, indicando a importância da dimensão relacional e do cuidado na constituição subjetiva desses jovens. Os relatos também apontam para uma consciência crítica da própria trajetória, em que o passado é reinterpretado à luz do presente. Ao reconhecer erros, omissões ou dificuldades, os educandos demonstram desejo de mudança. R. sintetiza essa postura ao afirmar: “Sonhar que tudo vai melhorar”.

Esse movimento narrativo — entre a memória e o desejo — é entrelaçado pela escuta qualificada promovida no projeto. Ao serem convidados a falar de si, os adolescentes não apenas reconstroem suas histórias, mas também afirmam que suas vidas importam. J., ao falar de sua maior tristeza, diz: “Foi quando fui preso”. Mas logo em seguida, aponta: “O mais importante da vida é ter alguém que goste de você”, revelando que, mesmo em meio à dor, o afeto segue sendo a maior força de vida.

Os relatos dos educandos revelam uma consciência crítica em processo, na qual a reinterpretação do passado atua como alicerce para a construção de novos sentidos no presente. Essa dinâmica entre experiência e reflexão remete à concepção freireana de educação como prática da liberdade (Melro; Marques, 2002), onde a narrativa de si torna-se um ato de leitura do mundo e de si mesmo. Quando R. afirma

“Sonhar que tudo vai melhorar”, projeta a esperança não como ilusão, mas como motor de transformação — elemento fundamental no pensamento de Freire, para quem “esperançar” é um verbo de ação. A elaboração crítica das experiências de vida — inclusive dos erros e sofrimentos — indica que os jovens não estão presos a determinismos biográficos, mas desejam e vislumbram possibilidades de reconstrução.

Esse processo só se torna possível mediante espaços pedagógicos marcados pela escuta sensível e pela valorização das vozes dos sujeitos. O projeto em questão atuou como um dispositivo de escuta que reconhece, valida e devolve aos jovens o direito de narrar suas vidas com dignidade. Como enfatiza Ferreira (2022), contar histórias é uma forma de partilhar experiências, e nessa partilha reside a potência transformadora do relato. J., ao afirmar que “o mais importante da vida é ter alguém que goste de você”, mesmo após citar a prisão como sua maior dor, evidencia que o afeto permanece como centro gravitacional de sua existência. Assim, o exercício de narrar-se não apenas resgata memórias, mas reafirma a condição humana e o direito de ser escutado — fundamentos para uma pedagogia que reconhece a singularidade e a potência dos sujeitos historicamente marginalizados.

Por fim, as narrativas mostram que a escuta sensível, aliada à valorização das memórias e afetos, é uma estratégia potente para a reconstrução do pertencimento e da dignidade. Nesse processo, a escola e as aulas de história deixam de ser apenas um espaço de instrução e passa a ser um lugar de acolhimento e ressignificação de trajetórias.

2.2.2.2 Entre o que se vive e o que se sonha: trabalho, dignidade e futuros possíveis

O trabalho aparece desde muito cedo nas trajetórias narradas pelos estudantes participantes do projeto, geralmente associado à necessidade econômica familiar. O ingresso precoce em ocupações informais, muitas vezes sem proteção ou reconhecimento legal, revela um cotidiano de responsabilidades que atravessa a infância e a adolescência. R. relata: “Com 12 anos eu já fazia meus corre. Já trabalhei no mercado, açougue, caixa de padaria e mecânico”.

Essas experiências são vividas com ambivalência: se, por um lado, geram sentimento de utilidade e contribuição, por outro, estão marcadas por exploração e sofrimento. R. relembra uma situação marcante: “Um dia, uma senhora fez um barraco

por causa da entrega da mercadoria. Me xingou de vários nomes... chorei quando cheguei em casa". Apesar disso, ele continuou trabalhando para ajudar a mãe, demonstrando forte senso de responsabilidade familiar.

O trabalho surge de forma precoce nas trajetórias da maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, frequentemente vinculado à necessidade de contribuir com a renda da família. Essas inserções ocorrem, em geral, em contextos informais, desprovidos de garantias legais e proteção social, o que implica vivências marcadas por ambivalência: de um lado, o sentimento de responsabilidade e pertencimento; de outro, experiências de exploração e desgaste emocional (Sciortino, 2022). As narrativas denunciam, assim, as contradições entre o trabalho como forma de afirmação identitária e os impactos da inserção precoce e precarizada no mundo laboral.

De acordo com De Oliveira Gonçalves (2022), esse tipo de inserção laboral precoce e vulnerável compromete o pleno desenvolvimento dos jovens e reforça desigualdades sociais, além de impactar diretamente o processo educativo e a construção de projetos de vida. As narrativas dos educandos evidenciam, portanto, a necessidade de considerar o trabalho como elemento central para compreender suas histórias, marcadas por luta, subsistência e resistência. Trazer essas discussões para as aulas de História significa contextualizar, aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes e, assim, questionar o presente em busca de transformações.

L.K. também menciona ter trabalhado desde cedo, ajudando em pequenos serviços e "fazendo uns bicos". Para ele, o trabalho aparece como caminho de afirmação masculina e pertencimento social: "Quando eu trabalhava, me sentia homem de verdade". A ideia de "trabalhar para ser alguém na vida" está presente em diversos relatos, reafirmando a centralidade do trabalho como elemento de dignidade. O desejo por profissões formais, que garantam estabilidade e reconhecimento, é comum entre os participantes. R. afirma com convicção: "Quero ser mecânico", mas também alimenta o sonho de ser cantor. J.B. expressa vontade de ser tatuador e barbeiro, enquanto W. menciona que gostaria de ter uma barbearia própria.

Há também sonhos mais distantes, que desafiam os limites impostos pela trajetória de vida e pelo encarceramento. L.K., por exemplo, diz que gostaria de ser psicólogo ou delegado, ainda que reconheça as barreiras no caminho: "As dificuldades são renda, estudo, preconceito de cor, preconceito por ter ficado aqui". Essa consciência crítica demonstra maturidade diante das condições estruturais de

exclusão. Por outro lado, os educandos projetam futuros possíveis, seja na continuidade dos estudos, seja em outras profissões. Em ambas situações, evidencia-se um olhar adiante, uma ressignificação das trajetórias e o reconhecimento da própria capacidade, o que indica que práticas educativas podem favorecer tais reflexões.

O relato de W. reforça essa percepção ao afirmar: “Quero ser barbeiro, mas preciso estudar primeiro. Só com fé e força pra conseguir”. A dimensão do esforço pessoal aparece entrelaçada à fé como fonte de esperança e persistência. A importância simbólica e prática do trabalho como via de reconhecimento social e construção de identidade é latente nas narrativas. Como observam Rosas e De Moraes (2011), para jovens em contextos de vulnerabilidade, o trabalho adquire um valor que transcende o aspecto econômico, tornando-se também forma de afirmar-se como sujeito digno perante os outros. Nesse sentido, o desejo por ocupações formais — como mecânico, barbeiro, tatuador, psicólogo e delegado — expressa não apenas aspirações pessoais, mas também a busca por pertencimento e superação de estigmas sociais. Ao verbalizarem seus projetos de futuro, os educandos constroem horizontes de possibilidade que, embora atravessados por obstáculos estruturais como racismo e exclusão, são sustentados por estratégias de resistência, como o estudo, o trabalho e a fé (De Oliveira Rondas; De Souza Machado, 2015).

As reflexões a partir da música “14 de maio”, de Lazzo Matumbi, provocaram os educandos a relacionarem suas histórias às violências do racismo estrutural. R., emocionado, afirmou: “Eu também vou contar minha revolta e tudo que eu e minha mãe vivemos. Vou passar na televisão, a senhora vai ver”. Esse gesto de denúncia traduz o desejo de transformar a dor em potência discursiva. O racismo institucional aparece fortemente em suas experiências, especialmente no acesso ao trabalho e em espaços públicos. R. relata: “Um segurança me seguiu numa loja. Ele achou que eu era malandro por causa da minha cor”. Situações como essa limitam as possibilidades de inserção social e reafirmam a desigualdade racial como marca da trajetória desses jovens.

Apesar das adversidades, os educandos encontram referências inspiradoras para sonhar. A história do jogador Vinícius Jr., discutida em oficina, gerou identificação e encorajamento. R. declarou: “Vou me inspirar nele. Trabalhar, estudar e conseguir bolsa. Nunca desistir e mandar pra cadeia os racistas”. A representatividade, nesse contexto, aparece como ferramenta de empoderamento e projeção de futuros possíveis. Também figuras cotidianas cumprem esse papel. L.K. relatou que quis ser

delegado após ser atendido por um profissional negro e tatuado: “Eu tive vontade quando vi que o moço era da minha cor e tinha tatuagem”. Esse episódio demonstra como a quebra de estereótipos pode impactar decisões de futuro em contextos de vulnerabilidade.

As vivências narradas revelam como o racismo estrutural atravessa suas histórias de forma profunda e cotidiana. Segundo Theodoro (2022), o racismo no Brasil opera de maneira silenciosa e persistente, moldando desigualdades desde a infância, sobretudo entre a juventude negra e periférica. Ao relatarem situações de discriminação, como perseguições em espaços públicos ou dificuldades de acesso a direitos, os adolescentes evidenciam os impactos dessa estrutura sobre suas trajetórias e percepções de mundo.

A representatividade, nesse cenário, assume força simbólica. Da Cruz (2023) destaca que ver pessoas negras em lugares de destaque rompe estigmas históricos e amplia horizontes de possibilidade para os jovens. Ao se inspirarem em figuras como Vinícius Jr. ou em profissionais negros que enfrentam o preconceito com dignidade, os educandos constroem novas formas de se ver e de projetar o futuro, desafiando os limites impostos pela exclusão social e racial.

Embora alguns projetos de vida pareçam distantes, os adolescentes demonstram esperança e desejo de recomeço. K. afirma: “Eu quero viver da minha arte, cantar e viver bem com minha família”. Mesmo no contexto de privação de liberdade, há uma pulsão vital que resiste: a de ter dignidade e reconhecimento.

A ideia de liberdade aparece como horizonte concreto e simbólico. Para J., “Ter liberdade é o maior sonho”. Mais do que estar fora da instituição, liberdade é compreendida como possibilidade de viver plenamente, fazer escolhas e construir um caminho próprio, livre da criminalização e do estigma. Nesse sentido, a escola é percebida como espaço de mediação. Ainda que nem sempre valorizada no passado, hoje surge como possibilidade real de transformação. R. resume: “Venho pra escola porque é preciso pra aprender um futuro”. A educação torna-se, portanto, instrumento de ruptura com ciclos de exclusão.

Importa destacar que os jovens não sonham apenas com trabalho e renda, mas também com respeito, acolhimento e dignidade. J.B. sintetiza esse desejo ao afirmar: “Quero que as pessoas parem de olhar torto pra mim”. Isso evidencia que a inserção no mundo do trabalho está articulada ao reconhecimento social e à reconstrução da autoestima. Nesse contexto, a escola surge nas narrativas como espaço potencial de

mediação entre trajetórias marcadas pela exclusão e a construção de novos caminhos. Ainda que muitos tenham vivenciado a evasão escolar, o ambiente educativo adquire agora novo significado, associado à esperança de mudança (Linhares, 2015).

Conforme Alves et al. (2025), para jovens das camadas populares a escola pode representar possibilidade concreta de “fazer outra história”, desde que reconheça e dialogue com suas vivências. A valorização do respeito, da dignidade e do reconhecimento social presente nos relatos reafirma o papel das aulas de História, não apenas como direito, mas também como ferramenta de transformação subjetiva e social.

Em suas múltiplas vozes, os educandos mostram que, entre o que se vive e o que se sonha, existe um campo fértil de possibilidades. O trabalho, mais do que meio de sobrevivência, é entendido como forma de inserção, afirmação identitária e conquista de autonomia. As aulas de História, ao promoverem escuta, reflexão e projeção, configuram-se como terreno fértil para cultivar esses futuros possíveis.

2.2.2.3 Feridas abertas e luta por lugar: racismo, exclusão e representatividade

As narrativas dos jovens envolvidos neste projeto revelam que o racismo atravessa suas experiências cotidianas com intensidade e dor, marcando subjetividades e percepções sobre o mundo e sobre si mesmos. A fala de R., ao lembrar um episódio vivido em uma loja no centro da cidade, evidencia a permanência de práticas racistas naturalizadas em diferentes espaços. Ele compartilha: “Um dia eu tava em uma loja lá no centro da cidade e o homem da segurança fica só me seguindo pra todo lado que eu ia”. O incômodo e a vergonha de ser constantemente vigiado por conta da cor da pele são sentimentos que ele carrega até hoje, traduzindo uma realidade vivida por muitos jovens negros no Brasil. Segundo o educando, quando questionou o motivo daquela vigilância, recebeu uma resposta que, em vez de justificar, escancarou o preconceito: “Ele disse que era o trabalho dele ficar de olho nos malandros. Ele achou que eu era malandro por causa da minha cor”.

A construção da figura do “malandro”, frequentemente associada à juventude negra das periferias, é um dos elementos centrais da violência institucional que recai sobre esses sujeitos. A presunção de culpa, o julgamento antecipado e a constante suspeita são formas de exclusão que os acompanham, independentemente de suas

ações ou intenções. Relatar essas situações durante as oficinas significou revisitar lugares de dor, mas também refletir e questionar a sociedade de maneira crítica. Narrar tais experiências é, portanto, buscar a construção de uma cidadania ampla e necessária, que respeite cada indivíduo em sua singularidade.

Essas experiências confirmam o que autores como Guimarães e Correa (2022) e Reis (2024) apontam ao discutir o racismo estrutural: a naturalização da desconfiança, da vigilância e da exclusão que incidem cotidianamente sobre corpos negros. A figura do “malandro”, historicamente construída no imaginário social brasileiro, funciona como dispositivo de controle racial, produzindo uma leitura automática e preconceituosa desses jovens. Esse tipo de violência, como explica Mendes et al. (2022), molda percepções, identidades e trajetórias, operando de forma silenciosa, mas profundamente danosa. Ao trazerem essas experiências à tona, os educandos não apenas denunciam tais práticas, mas também reivindicam o direito de serem vistos para além dos estigmas.

A exclusão se manifesta de forma contundente em instituições, sobretudo nas abordagens policiais e no sistema de justiça. J.B. relatou que, mesmo sem estar em conflito com a lei, é abordado com violência por agentes de segurança pública: “Tem policial que já chega xingando, perguntando se tem passagem, mesmo sem ter feito nada”. Essas situações constroem uma relação de medo e desconfiança com aqueles que deveriam garantir proteção, gerando revolta e impotência.

Tais vivências traduzem o que a literatura especializada denomina racismo institucional: um sistema de práticas discriminatórias que opera em múltiplas dimensões da vida social, legitimando desigualdades raciais. Mendes (2024) destaca que o racismo estrutural se reproduz justamente por estar enraizado nas instituições, naturalizado nas relações cotidianas e invisibilizado em sua operação. As falas dos educandos evidenciam como essa lógica restringe direitos, corrói a autoestima e limita o acesso à cidadania. Quando ruas e escolas deixam de ser espaços seguros, o pertencimento é substituído por vigilância, medo e exclusão.

Ao trabalhar a música “14 de Maio”, de Lazzo Matumbi, os jovens puderam elaborar dores e revoltas de forma potente. R. apropriou-se de um trecho da canção para afirmar sua voz e história: “Eu também vou contar minha revolta e tudo que eu e minha mãe vivemos”. Nesse contexto, a música funcionou como canal de expressão, denúncia e reivindicação, permitindo que os educandos se percebessem como sujeitos de direitos. A arte, assim, aparece como ferramenta de resistência e

identidade. K., por exemplo, manifestou o desejo de se tornar cantor não apenas pelo gosto musical, mas pelo desejo de transformar sua vivência em mensagem: “Quero cantar o que eu vivi, mostrar que tem saída”. O rap, o funk, o reggae e o samba são, para esses jovens, muito mais que estilos musicais: são formas de sobrevivência e pertencimento, linguagens que dialogam diretamente com suas realidades e validam suas existências.

A representatividade, portanto, é central na construção das perspectivas de vida. L.K. relatou um momento decisivo: “Um atendimento que eu tive na delegacia, eu tive vontade de ser delegado quando eu vi que o moço era da minha cor e tinha tatuagem”. O impacto de ver alguém negro em posição de autoridade rompeu estereótipos e ampliou seu horizonte de possibilidades. Ver-se no outro é também se reconhecer em novas trajetórias. Relatos como esse dialogam com De Abreu Pestana et al. (2024), que defendem a representatividade e a estética da resistência como fundamentais para a afirmação de sujeitos historicamente marginalizados. No contexto socioeducativo, expressar-se pela música ou reconhecer-se em figuras representativas torna-se um gesto político de resistência e reinscrição no mundo.

J.B., por sua vez, compartilhou o desejo de ser tatuador, inspirado pelo tio, um homem negro e tatuado que reconhecia seu talento para o desenho: “Ele dizia que eu era bom de desenho, que podia fazer tatuagem também”. O reconhecimento vindo da própria comunidade aparece como elemento crucial para fortalecer a autoestima e legitimar sonhos.

A escola, embora marcada por rejeição para muitos, começa a ser ressignificada no projeto. O espaço de escuta e valorização da palavra abriu novas formas de relação com o conhecimento. J. afirmou: “Agora eu vejo que a escola pode ser minha chance”. Essa mudança de perspectiva mostra como intervenções pedagógicas — especialmente nas aulas de História — podem reverter quadros de evasão e baixa autoestima, permitindo que os jovens reconheçam suas vivências como legítimas e constitutivas da História.

É fundamental reconhecer que o racismo não se resolve apenas com otimismo. Ele deve ser enfrentado por meio de políticas públicas, mudanças institucionais e práticas pedagógicas antirracistas. O projeto buscou criar um espaço para nomear dores, refletir sobre elas e construir formas de enfrentamento. As narrativas evidenciam que o ensino de História ultrapassa a lógica instrucional e promove escuta, reconhecimento e valorização de saberes construídos nas margens.

A representatividade, nesse sentido, deve ser compreendida para além da presença estética: envolve compromisso político, inclusão de saberes e reconhecimento de trajetórias diversas. Como disse R., ao falar sobre Vinícius Jr.: “A história desse jogador me inspirou porque ele passou muita coisa e tá lá hoje mostrando que dá pra vencer”. O exemplo de Vini Jr., que transformou experiências de racismo em luta, ressoou fortemente entre os jovens.

Esses adolescentes estão atravessados pela exclusão, mas não são definidos por ela. Suas experiências, quando elaboradas em espaços coletivos, podem se transformar em combustível para novos projetos de vida. O pertencimento, tantas vezes negado, é reivindicado com clareza e firmeza. Eles não pedem licença para existir: exigem o direito de ocupar seus lugares com dignidade.

Assim, o ensino de História, quando dialoga com referências culturais e afetivas, amplia sua potência como prática emancipatória. Ao perceberem que suas dores podem se converter em força coletiva, os educandos ressignificam a exclusão em afirmação. Essa virada é fundamental para que deixem de ser vistos — e de se verem — como carentes ou desviantes, e passem a ocupar o lugar de protagonistas de suas histórias. Concluir que estão condenados a futuros limitados é ignorar a potência de suas narrativas e resistências. Suas vozes revelam não apenas dor, mas desejo de vida, mudança e justiça.

Nesse contexto, a escola, e especialmente as aulas de História, constituem espaço privilegiado para a ressignificação das trajetórias de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Práticas pedagógicas pautadas na escuta, no diálogo e na sensibilidade favorecem a reconstrução de identidades, a problematização das estruturas de poder e a valorização de experiências pessoais como parte da História coletiva. O ensino de História, portanto, deve possibilitar o (auto)reconhecimento desses sujeitos como históricos, detentores de memória, voz, direitos e capacidade de transformação.

3. NARRATIVAS DAS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA EM UMA COMUNIDADE SOCIOEDUCATIVA

Registrar narrativas de práticas pedagógicas vivenciadas na sala das aulas de história de uma escola que atende jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação é, antes de tudo, refletir sobre o ensinar e aprender história em contextos marcados por silenciamentos e vulnerabilidades. Neste capítulo, apresento as vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História em uma comunidade socioeducativa, as estratégias didáticas adotadas para abordar o tema “história de vida e escritas de história” na Case Zilda Arns. Este objetivo específico articula-se ao objetivo geral da pesquisa, que é investigar o que narram a professora e os jovens em cumprimento de medida socioeducativa sobre o ensino deste tema no contexto da socioeducação.

As experiências vivenciadas nas oficinas educativas não se encerram nos relatos dos jovens educandos. Elas também se tornam espelhos e janelas para quem educa nesse espaço, atravessando o próprio percurso da professora que aqui escreve. Quantos mundos cabem no mundo? Cabe também o mundo da professora, com seus saberes, fazeres, desafios, reflexões e afetos, construídos no cotidiano da socioeducação. Assim, considero este capítulo um movimento de deslocamento: saio da posição de quem apenas observa e analisa, assumo o lugar de narradora da minha própria história como educadora, professora de história, que trabalha com educandos, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Narrativa ocupam um lugar importante na pesquisa acadêmica, pois possibilitam que experiências individuais sejam relatadas, contribuindo para o conhecimento coletivo e reflexões mais amplas sobre contextos específicos. Como defende Boldarine (2010) e Silva e Barros (2023), a narrativa é importante instrumento importante ao dar a voz aos sujeitos. No campo da educação, a narrativa do professor-pesquisador revela-se essencial. Vivências práticas e interpretação crítica, possibilitam uma compreensão mais profunda das dinâmicas pedagógicas e das realidades que as cercam, enriquecem o olhar investigativo e valorizam a experiência do educador como fonte legítima de conhecimento, destacando sua capacidade de articular saberes teóricos e práticas cotidianas, trazendo para a investigação as memórias como fontes importantes.

Bolarine (2010), reflete acerca do reconhecimento das vivências cotidianas dos professores. Para a autora,

Embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais. Além disso, o profissional da educação não deveria ter seus processos formativos ignorados, pois isso poderia contribuir para a implantação de políticas públicas que contribuem para uma insatisfação e um baixo rendimento (Bolarine, 2010, p. 17).

Nesse sentido, é possível compreender o uso de narrativas (auto)biográficas como instrumento metodológico que possibilita o acesso aos sentidos e significados que os sujeitos atribuem aos seus próprios percursos. Externar vivências, experiências e memórias não é apenas descrever acontecimentos; é também, e sobretudo, a oportunidade de (re)construir histórias a partir das interpretações que cada sujeito faz de si mesmo e do coletivo. Dessa forma, os relatos — pessoais ou de terceiros — tornam-se instrumentos potentes na interpretação de processos formativos, subjetivos e sociais, permitindo que o fenômeno investigado seja apreendido em sua complexidade por meio das vozes daqueles que o vivenciam.

As oficinas, portanto, não se limitaram a ser um espaço de mediação do conhecimento para os adolescentes, mas configuraram-se como um território fértil de aprendizagem, ressignificação e construção de sentidos para minha prática docente na comunidade socioeducativa.

Com o título “Narrativas sobre as vivências de uma professora de História em uma comunidade socioeducativa”, este capítulo explora as experiências da pesquisadora no exercício da prática docente no contexto da socioeducação. Início com uma narrativa autobiográfica que apresenta a trajetória da professora-pesquisadora, revelando motivações, desafios e aprendizados que a conduziram ao ensino de História nesse espaço. Em seguida, discuto a relação entre os saberes e fazeres dos professores de História, abordando as práticas pedagógicas e as reflexões teóricas que sustentam a docência.

Por fim, interpreto as especificidades e os significados de ser professor de História no contexto socioeducativo, destacando desafios, potencialidades e dinâmicas que atravessam o ensino nesse campo. Este capítulo busca, assim, contribuir para a compreensão do papel do ensino de História na construção de novas perspectivas para jovens em privação de liberdade, sistematizadas em um e-book

sobre o planejamento das oficinas de histórias de vida que compõem o projeto **“Narrador de histórias de vida e aprendiz da história”**.

As vivências construídas nas oficinas educativas não foram significativas apenas para os adolescentes. Elas também impactaram profundamente o meu percurso enquanto professora-pesquisadora. A partir desse processo, revisei meus próprios saberes e práticas no contexto da socioeducação. Neste momento do texto, dedico um espaço para apresentar minha narrativa, situando o leitor nos caminhos que me conduziram até a comunidade socioeducativa, nas experiências formativas e nos desafios e aprendizados que marcaram minha atuação.

Ao trazer esse relato, a intenção é permitir que o leitor perceba que, assim como os jovens e adolescentes, a professora também é atravessada por múltiplos mundos, construindo sentidos e resignificando sua prática no encontro com essas histórias de vida. Inicia-se assim:

Nasci na cidade de Serra Preta, pequeno município do interior da Bahia. Filha caçula de Dona Daura e Seu Val, iniciei minha trajetória educacional cedo, aos três anos de idade. Em meados da década de 1980, não era comum, na região, ingressar na escola antes dos cinco anos. A memória que tenho desse período é a que sempre foi relatada por minha mãe. Com muito orgulho, ela recorda que eu, pequenina, chorava sempre que meu irmão saía para a escola. Diante disso, conversou com a diretora escolar sobre a possibilidade de me “encostar” (estudar sem matrícula efetivada).

A gestora aceitou a proposta e, assim, iniciei minha vida escolar. No ano seguinte, fui oficialmente matriculada na Escola Municipal Edith Machado Boaventura (EMEMB), da rede municipal de Serra Preta, no distrito do Bravo. Essa é a mesma escola em que hoje sou professora efetiva, fato que me enche de orgulho. Em uma realidade marcada pelas limitações típicas das cidades do interior, minha curiosidade e interesse pelo aprendizado encontraram espaço para florescer, especialmente nas aulas de Português e História. Eram disciplinas que despertavam em mim grande admiração: a primeira, pela linguagem; a segunda, pelos acontecimentos e contextos que (re)moldaram o mundo.

Já no Ensino Fundamental II, iniciei uma aproximação com a Matemática, mas não durou muito tempo. Minha inclinação para a área de Humanas tornava-se cada vez mais evidente. Esse processo foi favorecido pela relação de dedicação e afetividade que mantive com as professoras da época, em especial uma professora de História, que sempre se apresentava de forma elegante. Durante suas aulas, caminhava pela sala e olhava nos olhos dos estudantes, como quem soubesse o que cada um pensava. Anos mais tarde, já cursando Licenciatura em História, tive a oportunidade de observar suas aulas como parte da disciplina de Estágio. Ela continuava a mesma: firme, dedicada e inspiradora.

Aos 14 anos, vivi uma mudança significativa: deixei a casa de meus pais e fui morar em Feira de Santana, a aproximadamente 70 km da minha cidade natal. Apesar da distância não ser tão grande, as condições financeiras não permitiam visitas frequentes. Em Feira, concluí o Ensino Médio e obtive formação em Magistério aos 16 anos, iniciando minha jornada como professora já aos 17. Aos 18 anos, ingressei no curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), conciliando a vida universitária com o trabalho como professora de História a partir dos 19 anos.

Nesse período, atuei como prestadora de serviços na Secretaria de Educação de Serra Preta até 2010, quando fui efetivada por concurso público. Em 2011, também conquistei uma vaga na rede estadual de educação, ampliando minha atuação como educadora.

Aliada à vida acadêmica e profissional, enfrentei um desafio marcante aos 20 anos: tornei-me mãe ainda durante o ensino superior. Ser uma jovem universitária e mãe trouxe inúmeras dificuldades, mas também reforçou a importância de políticas de acolhimento e permanência no ensino superior, assim como em todas as etapas da educação. Precisei trancar a matrícula na UEFS por quatro semestres consecutivos e só consegui retomar os estudos quando obtive vaga para meu filho na creche universitária, localizada no próprio campus.

Sem iniciativas como essa, muitas mulheres, sobretudo as provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis, tendem a desistir ou adiar seus sonhos acadêmicos. Essa experiência moldou meu senso de resiliência e reforçou a convicção de que a educação deve ser acessível e inclusiva. Foi um período desafiador, mas também uma grande motivação para continuar. Tornei-me a primeira mulher da família a cursar o ensino superior, um marco não apenas pessoal, mas coletivo, pois representou a quebra de um ciclo de dificuldades e a materialização da resistência e da força que sempre fizeram parte da trajetória familiar.

Minha avó, Dona Joana (in memoriam), falecida em 2024, sempre foi uma grande inspiração. Incentivava-me a buscar independência e dizia: “mulher precisa dominar a própria vida, em minha família a mulher tem vez”. Essas palavras ecoaram em minha trajetória e se tornaram alicerce de minha jornada. Minha avó tinha orgulho explícito de mim e acreditava no poder da educação como ferramenta de emancipação. Sua visão sobre o lugar das mulheres no mundo moldou minhas escolhas e a forma como me posiciono diante dos desafios pessoais e profissionais.

Em 2011, ao assumir o cargo de professora de História, fui lotada na Escola Estadual Papa João Paulo I, em Serra Preta. Com o processo de municipalização da unidade, em 2015 fui transferida para o Colégio Estadual Teotônio Vilela, em Feira de Santana, onde permaneci até 2020. Nesse ano, solicitei remoção para o Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana, então denominado Colégio Estadual Paulo VI. Foi nessa unidade que iniciei o trabalho como professora de História em turmas formadas por adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Essa etapa de minha trajetória profissional representou não apenas um novo desafio, mas também uma oportunidade de refletir sobre o ensino de História como ferramenta de crítica, reflexão e mudança.

Aos 33 anos, fui presenteada com uma nova experiência na maternidade: a de ser mãe atípica. Essa vivência trouxe uma perspectiva mais ampla sobre acolhimento, diversidade e empatia, influenciando não apenas minha vida

peçoal, mas também minha prática docente. Passei a valorizar ainda mais os diferentes ritmos e formas de aprender, compreendendo que as experiências pessoais atravessam e transformam nossas práticas profissionais. Não nos dividimos em compartimentos estanques: somos afetados, continuamente, pelas múltiplas vivências que nos constituem.

Minha trajetória, desafios e conquistas desempenharam papel significativo na construção da educadora que sou hoje e me prepararam, de certa forma, para atuar em um ambiente tão específico como o da socioeducação. Nesse espaço, minha história de vida se encontra com a dos jovens, reafirmando que a educação pode ser um caminho de elaboração de novos sentidos e possibilidades.

Lecionar para educandos em cumprimento de medidas socioeducativas é conviver constantemente com a dualidade entre dor e delícia. Ouvir relatos de vidas marcadas por vulnerabilidades, exclusão e ausência de direitos é angustiante. Entretanto, também há a alegria de presenciar conquistas cotidianas, de acompanhar pequenos gestos de transformação, de ver o educando compreender conceitos e contextos históricos, relacioná-los com a própria realidade e reconhecer-se como sujeito de direitos. Nesse sentido, a escola e as aulas tornam-se territórios de encontros e ressignificações, em que a História se converte em ferramenta de diálogo, compreensão e reconhecimento.

Ao longo dessa trajetória, observei situações em que estudantes inicialmente recusavam-se a participar das aulas ou demonstravam pouca atenção. Contudo, após mudanças nos planejamentos, adaptações nas metodologias e aproximação dos conteúdos à realidade e aos interesses dos educandos, percebi maior engajamento e até mesmo gratidão pela experiência. Essa transformação foi possível, sobretudo, quando o vínculo afetivo entre professor e aluno foi estabelecido e o ensino diferenciado, atento ao contexto, às vivências e às potencialidades, passou a orientar a prática pedagógica. Considero esse momento central, pois evidencia que o ensino de História pode conectar-se de forma concreta à possibilidade de transformação.

Situações angustiantes e dolorosas também se apresentam nas aulas. O tema Direitos Humanos permeia discussões relacionadas a diversos conteúdos, e, em alguns diálogos, muitos relatos de desigualdade, fome e exclusão vivenciados pelos educandos são compartilhados. Ao ouvir essas narrativas, reflito sobre as consequências da invisibilidade que tantos desses jovens enfrentam, bem como sobre suas escolhas, oportunidades e perspectivas de futuro. Momentos como esse demonstram a necessidade de planejar e conduzir aulas que incluam espaços de conversa sobre o futuro e projetos de vida, experiências que, muitas vezes, os educandos talvez nunca tivessem vivenciado em um ambiente escolar.

Ser professora em um contexto socioeducativo de internação evidencia a complexidade e a singularidade da atuação docente nesse espaço. A prática pedagógica vai além do domínio dos conteúdos; perpassa um compromisso

humanizador, no sentido de perceber a sala de aula como um espaço de diálogo, escuta e atenção, aspectos essenciais na construção coletiva de saberes. Nesse sentido, articular os conteúdos históricos às vivências dos jovens e possibilitar reflexões que ultrapassem as barreiras institucionais constitui uma função fundamental do professor, especialmente do professor de História.

Dando sequência à discussão, a próxima subseção abordará os saberes e fazeres que envolvem o ser professor de História, destacando os desafios, as aprendizagens e as estratégias que caracterizam a docência. Serão explorados temas relacionados à prática pedagógica e à formação dos professores de História, considerando as especificidades do ensino dessa disciplina. A análise enfocará como os docentes articulam o conhecimento teórico adquirido ao longo de sua formação com as demandas do ambiente escolar, adaptando-se às particularidades de seus alunos e contextos. Essa reflexão será fundamentada em autores que discutem os processos de ensino-aprendizagem e os saberes necessários à prática docente, com ênfase no ensino de História.

Em seguida, será discutido o contexto específico da docência em unidades socioeducativas, abordando as particularidades de ensinar História para jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A análise permitirá compreender como os professores lidam com as experiências de vida dos educandos e com as condições desafiadoras do ambiente, articulando o conteúdo histórico às realidades vividas pelos alunos, que, frequentemente, enfrentam exclusão social e discriminação. O desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto socioeducativo será discutido, evidenciando como o ensino de História pode contribuir para a construção de novas perspectivas e trajetórias de vida desses jovens. As estratégias pedagógicas adotadas visam não apenas à transmissão de conteúdo, mas também à promoção da reflexão crítica e à conscientização dos alunos sobre seu papel na sociedade.

Por fim, serão apresentadas as experiências de vida e expectativas de uma professora de História, considerando sua vivência em sala de aula e as reflexões acerca do papel transformador da educação. Serão discutidos aspectos essenciais, como a criação de vínculos afetivos, a escuta atenta aos alunos e a valorização das histórias pessoais dos educandos, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva, significativa e eficaz.

3.1 Professores de História: entre saberes e fazeres

Ser professora de História no mundo contemporâneo envolve uma série de desafios que vão além do domínio do conteúdo disciplinar. Compreender os saberes docentes e as práticas pedagógicas é fundamental para entender como os professores de História se posicionam frente às demandas educacionais atuais. Autores como Tardiff (2012), Selma Garrido Pimenta (2008), Ana Maria Monteiro (2007) oferecem perspectivas valiosas sobre os saberes e fazeres dos professores, e são cruciais para a interpretação da prática pedagógica dessa profissão.

Os saberes docentes são múltiplos, segundo Tardiff (2012). Eles se dividem entre saberes teóricos, saberes práticos e saberes da experiência. Ele destaca que a prática pedagógica não se limita ao simples domínio do conteúdo, mas exige a capacidade de reflexão sobre o próprio fazer docente. No caso dos professores de História, isso implica um constante processo de atualização e adaptação do conhecimento histórico às necessidades e realidades dos alunos. O professor de História, portanto, deve ser capaz de contextualizar o passado de maneira crítica e significativa, engajando os estudantes em uma reflexão profunda sobre os acontecimentos históricos e suas implicações para o presente.

Selma Garrido Pimenta (2008), por sua vez, amplia essa ideia ao afirmar que o saber docente é um saber profissional que envolve a interação constante entre a teoria e a prática. A autora reforça que os professores (de História)¹ precisam ir além de um simples repertório de informações históricas. Para ela, é fundamental que o docente tenha uma compreensão crítica e saiba como transmitir esse conhecimento de maneira que ele seja relevante para os alunos. Isso implica em um domínio não apenas do conteúdo, mas também das metodologias de ensino que permitem a contextualização e a reflexão no cotidiano escolar.

Essa visão é complementada por Ana Maria Monteiro (2007) ao afirmar que o professor de História deve ser um mediador do conhecimento, capaz de integrar as experiências e vivências dos alunos ao conteúdo histórico. Para Monteiro, a prática pedagógica não é um processo linear ou mecânico, mas exige uma constante adaptação às necessidades dos estudantes. Isso implica em um esforço contínuo para

¹ A autora supra citada não refere-se especificamente a professores do ensino de História e, por este motivo, toda a referência a ensino de História será realizada entre parênteses.

transformar o conteúdo histórico em algo que faça sentido para os alunos, permitindo que eles estabeleçam relações entre o passado e as questões contemporâneas.

A professora de História, portanto, deve ser alguém que constantemente reinventa sua prática, adaptando-se aos contextos e às particularidades de cada turma. Amorim e Silva (2016) vão além ao enfatizar a importância da subjetividade dos alunos na construção do conhecimento histórico. Segundo os autores, a História não pode ser vista apenas como uma sequência de eventos, mas como uma narrativa que envolve diferentes perspectivas e interpretações. A professora de História, neste sentido, deve ser capaz de lidar com as diversas formas de entendimento que os alunos trazem para a sala de aula, considerando suas experiências pessoais, sociais e culturais.

Os desafios enfrentados pelos professores de História no mundo contemporâneo, como descritos por esses autores, são diversos. O ensino de História frequentemente enfrenta a resistência dos alunos, que veem a disciplina como algo distante e irrelevante para suas vidas. Para superar esse obstáculo, os professores de História precisam investir em práticas pedagógicas que conectem o conteúdo histórico às experiências cotidianas dos alunos. Isso envolve a utilização de metodologias diversificadas, que contemplem não apenas a leitura e a análise de fontes históricas, mas também a discussão, a pesquisa e a produção de conhecimento de forma ativa e participativa.

A formação dos professores, como ressaltado por Tardiff (2012), não se limita à formação inicial, mas exige um processo contínuo de aperfeiçoamento. A constante reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para que o docente possa responder aos desafios do cotidiano escolar de maneira eficaz. A formação continuada permite que o professor se atualize sobre novas abordagens pedagógicas, novas tecnologias e novas pesquisas na área da História, garantindo que sua prática esteja alinhada às transformações sociais e educacionais.

Além disso, a formação do professor de História deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais ele atuará. Cada sala de aula possui características únicas, com alunos de diferentes origens, histórias e perspectivas. Assim, é necessário que o docente desenvolva estratégias para lidar com essa diversidade, adaptando seu trabalho às necessidades e aos interesses e demandas dos alunos. O professor de História deve ser alguém que saiba reconhecer e valorizar

as diversas trajetórias de vida dos estudantes, utilizando esse conhecimento para enriquecer a experiência de aprendizagem.

Em consonância com os autores mencionados, pode-se afirmar que o saber docente não é um saber fixo, mas um saber em constante construção. Para os professores de História, isso significa que sua prática pedagógica deve ser dinâmica, reflexiva e adaptativa. Eles precisam ser capazes de se reinventar constantemente, buscando novas formas de ensinar História que sejam capazes de dialogar com as questões contemporâneas e com os interesses dos alunos. Isso exige não apenas domínio do conteúdo histórico, mas também uma habilidade constante de se atualizar, de se reflexionar sobre sua prática e de ajustar suas metodologias de ensino.

A interação entre os saberes teóricos e os saberes práticos é uma das características centrais da prática docente em História. O professor/professora precisa ser capaz de articular seus conhecimentos acadêmicos com as necessidades da sala de aula, sempre buscando formas de tornar o conteúdo mais acessível, interessante e significativo para os alunos. Isso exige não apenas uma compreensão profunda da História, mas também uma sensibilidade para lidar com as diferentes realidades dos alunos e com os desafios que surgem no cotidiano escolar.

Por fim, o professor de História, ao lidar com os desafios e as complexidades do ensino dessa disciplina, desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos. Ao ensinar História, o docente não está apenas discutindo os conhecimentos inerentes à disciplina, mas também formando sujeitos capazes de compreender o presente e de atuar de forma crítica e consciente na sociedade. O ensino de História, portanto, vai além do conteúdo curricular, sendo uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao falar sobre ações pedagógicas, Pimenta (2006) destaca a interação pessoal e formação do indivíduo. Para a autora,

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor, e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (Pimenta, 2006, p.12).

Os saberes docentes, especialmente os relacionados ao ensino de História envolvem uma combinação de conhecimentos teóricos, práticos e reflexivos. O

professor de História deve ser alguém capaz de integrar esses saberes de maneira dinâmica e adaptativa, enfrentando os desafios do ensino com criatividade e compromisso. Essa prática pedagógica, fundamentada em uma reflexão contínua sobre os saberes e fazeres do professor, é essencial para garantir uma educação de qualidade, que forme alunos críticos, conscientes e preparados para compreender o mundo em que vivem.

A reflexão sobre os saberes docentes no ensino de História revela a complexidade da profissão, especialmente quando observamos como diferentes autores abordam essa questão. Tardiff (2012), por exemplo, além de discutir saberes acadêmicos ou da formação, defende que os saberes dos professores se desdobram em três categorias fundamentais: saberes de conteúdo, saberes pedagógicos e saberes de experiência. Ao considerar os saberes de conteúdo, o autor aponta que a formação do professor de História deve não só contemplar o domínio de fatos históricos, mas também o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre esses eventos, para que possam ser contextualizados de forma relevante para os estudantes.

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardiff, 2012, p. 38).

Da mesma maneira, o percurso formativo de um docente não se constrói apenas nos bancos acadêmicos, mas também no dia a dia, na prática, no enfrentamento dos desafios concretos que emergem dos espaços educativos. Como afirma Tardif (2012), o saber docente é um saber plural, que se constitui na articulação entre diferentes tipos de saberes, entre eles o saber da formação inicial, o saber disciplinar, o saber pedagógico e, sobretudo, o saber da experiência. Ao constituir-se professor no contexto da socioeducação, essa articulação torna-se ainda mais desafiadora e necessária, pois exige que o saber curricular dialogue permanentemente com as realidades, histórias e subjetividades dos sujeitos atendidos nesse espaço.

Ao ingressar na comunidade socioeducativa, percebi que o conhecimento histórico, quando desvinculado da realidade dos adolescentes, fazia pouco sentido. A sala de aula, nesse contexto, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, como não deve ser considerada em qualquer realidade. A sala de aula deve se tornar um lugar de encontro de saberes, e a prática docente, um movimento constante de reflexão sobre as ações, aprendendo tanto quanto ensina. Nesse processo, os saberes curriculares são tensionados e ressignificados à luz das experiências vividas no cotidiano da socioeducação.

A experiência nas oficinas educativas revela que ensinar História a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação requer muito mais do que domínio dos conteúdos disciplinares. É importante reconhecer que as histórias de vida, os territórios de origem e as marcas sociais e afetivas atravessam todos os sujeitos envolvidos no processo. Não há ensino sem aprendizagem; ensinar exige respeito à autonomia e aos saberes dos educandos. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996).

Nesse sentido, a prática da professora se reconfigura: o currículo deixa de ser um roteiro fechado e passa a ser um caminho aberto ao diálogo, à escuta e à construção conjunta de sentidos. A posição do estudante também é remodelada, ocorrendo a troca de saberes, a valorização da atuação e a percepção do que e como se ensina, de como se aprende e de como se aplica este movimento em uma sociedade.

Assim, a narrativa da professora, apresentada neste capítulo, não é apenas um relato biográfico, mas um exercício de reflexão sobre como os saberes da experiência se entrelaçam com os saberes curriculares, gerando práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e humanizadas. Como destacam Corrêa et al. (2023), narrar a própria trajetória permite compreender os sentidos atribuídos à profissão e às escolhas pedagógicas feitas no percurso. Nesse movimento, a professora reafirma que seu mundo também cabe no mundo da socioeducação, onde ensinar História é, acima de tudo, um ato de resistência, de esperança e de reconhecimento dos saberes que emergem da vida.

A distinção entre saberes e fazeres, no entanto, torna-se visível na medida em que o docente também precisa aplicar esse conhecimento com competência pedagógica, sempre ajustando suas abordagens às especificidades de cada turma. Pimenta (2008) destaca que o saber docente envolve não apenas a capacidade de

ensinar conteúdo, mas também a de compreender as necessidades e o desenvolvimento de cada aluno.

A autora ressalta a importância de os professores de História perceberem os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de contribuir com suas próprias vivências e experiências. Nesse sentido, a prática pedagógica vai além da aplicação de uma metodologia; ela deve ser uma prática interativa e reflexiva. Os professores de História devem sempre buscar meios de tornar o conteúdo histórico mais acessível e pertinente, o que exige não apenas conhecimento acadêmico, mas também um olhar atento à realidade da turma (Pimenta, 2008).

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo (Pimenta, 2008, p. 162).

O ensino, enquanto prática social, é um processo dinâmico e relacional que tanto é influenciado pelos contextos e sujeitos envolvidos como também os transforma, revelando sua potência formativa e dialógica. Monteiro (2007) propõe uma visão sobre o professor de História que vai além da transmissão de saberes. Para ela, o docente deve ser um mediador do conhecimento, capaz de facilitar a construção de sentido pelos alunos, considerando as diferentes experiências de cada um. Isso implica que o professor não apenas transmite a história, mas cria um espaço para que os estudantes possam questionar, refletir e construir suas próprias interpretações sobre os fatos históricos. A relação entre o conteúdo e as vivências dos alunos deve ser constantemente mediada, pois, como Monteiro afirma, o ensino de História deve ser uma prática que aproxima o passado das experiências contemporâneas dos estudantes, tornando-a mais significativa e próxima da realidade.

Outro ponto importante, que tanto Tardif (2012) quanto Pimenta (2008) ressaltam, é a necessidade de considerar a diversidade de alunos em sala de aula. O ensino de História, ao envolver uma gama de conteúdos complexos e, muitas vezes, abstratos, exige que o professor adote abordagens inclusivas. Isso significa que, além de transmitir conteúdos históricos, o docente deve criar condições para que todos os alunos, independentemente de suas origens culturais, sociais ou econômicas, tenham a oportunidade de compreender e se apropriar do conhecimento histórico.

A prática inclusiva no ensino de História, portanto, não se limita ao acesso ao conteúdo, mas também à promoção de um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as diferenças, pois o conhecimento histórico não serve apenas para relembrar fatos, mas para entender a formação das sociedades e as questões contemporâneas. O ensino de História, portanto, se configura como uma prática de cidadania, na qual o professor desempenha um papel ativo na formação de uma sociedade mais consciente e participativa. Para isso, ele deve buscar não apenas ensinar os alunos sobre o passado, mas ajudá-los a desenvolver uma postura crítica e transformadora diante dos desafios do mundo atual.

É também relevante o papel da formação continuada, auxiliando na constante atualização do professor, para que ele possa acompanhar as transformações na sociedade e na própria disciplina. Novas descobertas históricas, abordagens pedagógicas e tecnologias estão sempre surgindo, e é papel do professor se manter atualizado para oferecer aos alunos uma educação de qualidade. Assim, a formação continuada deve ser encarada como uma necessidade constante, e não como uma opção.

A formação contínua dos professores de História não se encerra na formação inicial, mas deve ser um processo constante ao longo de sua carreira. Isso é particularmente relevante para os professores de História, já que a disciplina está sempre em evolução, com novas pesquisas, novas abordagens pedagógicas e novas tecnologias sendo incorporadas ao campo. A formação continuada permite que os docentes se mantenham atualizados, ajustem suas práticas e, conseqüentemente, garantam uma educação de qualidade (Gusmão, 2023). Ao investirem na formação contínua, os professores de História não apenas se aprimoram como profissionais, mas também contribuem para a melhoria das práticas educacionais.

O conteúdo curricular precisa ser contextualizado de acordo com as experiências do aluno, criando uma conexão entre o que é ensinado e a realidade de cada um. Essa adaptação faz com que o ensino de História se torne mais relevante e significativo, principalmente em contextos de privação e violência, como os observados na socioeducação. Segundo Monteiro (2007), a formação do professor de História não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas como uma construção contínua de saberes que envolvem tanto o conteúdo histórico quanto as questões sociais e emocionais dos alunos. O ensino da História deve estar integrado a um processo mais amplo de desenvolvimento humano, buscando promover a

reflexão crítica e a cidadania dos jovens, ainda mais em um ambiente onde as condições socioeconômicas e afetivas são frequentemente desafiadoras.

3.2 Ser Professor de História no contexto da Socioeducação

O ensino de História no contexto da Socioeducação impõe desafios específicos, uma vez que os alunos que aqui estão inseridos possuem, em grande maioria, uma vivência marcada por experiências de violência, negação de direitos. Para os professores de História, isso significa que suas práticas pedagógicas devem ser ajustadas de acordo com as realidades vividas pelos jovens. Segundo Silveira et al. (2020), a prática docente, em qualquer área, deve ser sensível ao contexto social e psicológico dos alunos. No caso da socioeducação, esse contexto é ainda mais crítico, pois exige do professor um cuidado adicional na hora de conectar os conteúdos históricos às experiências de vida dos jovens, buscando formas de engajamento que respeitem suas histórias e suas realidades.

As situações observadas por mim se tornaram o estofo que nutriam a principal premissa dessa pesquisa: a necessidade de estimular os meus alunos a pensar a relação passado-presente-futuro das minhas aulas levando em conta o fato de que, a época adequada-Isto é, durante o processo de escolarização-, eles não foram estipulados formalmente a isso (embora possam ter esse estimulados informalmente, pela família, pelos amigos, etc.) (Silveira et al., 2020, p. 17).

Diante desse cenário, fica evidente que a tarefa de promover a compreensão histórica — especialmente a articulação entre passado, presente e futuro — exige que o professor vá além da lógica dos conteúdos prescritos. Ao mesmo tempo em que Silveira et al. (2020) destacam a urgência de estimular esse raciocínio histórico em sujeitos que, muitas vezes, não tiveram acesso sistemático à escolarização, Tardif (2012) reforça que os saberes docentes não são estanques, mas se constroem na interação com os contextos, nas experiências e na reflexão constante sobre a prática. Assim, pensar o ensino de História na socioeducação implica reconhecer que o saber curricular precisa se entrelaçar ao saber da experiência, tanto dos alunos quanto do próprio professor, que se reinventa cotidianamente diante dos desafios e singularidades desse ambiente.

Além disso, Tardiff (2012) afirma que o saber docente envolve a capacidade de se adaptar a contextos desafiadores, como o da socioeducação. O autor destaca a importância da reflexão constante sobre a prática pedagógica, o que se torna ainda mais necessário nesse cenário. O professor/professora de História precisa constantemente avaliar suas abordagens e ajustá-las conforme as necessidades dos alunos, levando em consideração que muitos deles podem ter dificuldades com a escolarização devido ao histórico de exclusão ou interrupção nos estudos.

Essa reflexão, que o autor denomina de “saber fazer”, ajuda refletir sobre a necessidade de garantir que o conteúdo de História seja não apenas transmitido, mas também absorvido de forma significativa pelos alunos da socioeducação. O professor de História, portanto, não pode simplesmente transmitir o conteúdo de maneira técnica ou formal. Ele deve criar um espaço de escuta, onde o estudante se sinta valorizado em suas experiências e histórias pessoais. Nesse sentido, a História deixa de ser apenas uma matéria curricular e passa a ser uma ferramenta de reflexão sobre o passado e o presente, promovendo uma reconstrução da identidade e da cidadania dos jovens (Santos; Quixadá, 2023).

A discussão acima apresentada coaduna com Monteiro (2007) que também enfatiza a importância de uma pedagogia que leve em conta as especificidades dos alunos em contextos diversos, neste caso, como o da socioeducação. Para ela, os professores de História devem ser mediadores do conhecimento, proporcionando aos alunos um espaço para refletirem sobre a História e suas implicações no contexto atual. No caso da socioeducação, isso significa não apenas ensinar sobre eventos, mas também ajudar os alunos a entender como esses eventos influenciam as questões sociais e políticas do presente. A prática de ensino, assim, se torna um exercício de reinvenção constante, que exige do docente sensibilidade, criatividade e compromisso com o desenvolvimento social e humano dos alunos.

Em consonância com os autores mencionados, é possível afirmar que, no contexto da socioeducação, o professor de História assume o papel de um educador que vai além da simples transmissão de conteúdo. Como afirma Pimenta (2008), o professor precisa ser capaz de se relacionar com os alunos de forma humanizada, reconhecendo suas dificuldades, mas também suas potencialidades. O docente deve ter a capacidade de criar um ambiente de aprendizado que seja ao mesmo tempo desafiador e acolhedor, proporcionando aos alunos oportunidades de reconstrução pessoal e social por meio da reflexão sobre a História.

A prática docente no ensino de História dentro da Socioeducação se configura como um desafio constante, que exige do professor uma postura flexível e aberta a novas abordagens pedagógicas. A importância de adaptar o ensino de História à realidade dos alunos da socioeducação pode ser entendida a partir do que Tardiff (2012) fala sobre a relevância da experiência prática no processo de ensino-aprendizagem. As experiências de vida dos alunos são fundamentais para a construção do conhecimento e o professor de História precisa entender que, muitas vezes, o conteúdo curricular precisa ser contextualizado de acordo com as vivências do aluno, criando uma conexão entre o que é ensinado e a realidade de cada um. Essa adaptação, faz com que o ensino de História se torne mais relevante e significativo, principalmente em contextos de privação e violência, como os observados na socioeducação.

Para o autor, o saber profissional do professor não se limita aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, mas é construído, sobretudo, na prática, no enfrentamento cotidiano dos desafios e na interação com os sujeitos e os contextos em que atua. No universo da socioeducação, isso significa reconhecer que as experiências de vida dos alunos não são apenas pano de fundo, mas elemento central na construção do conhecimento histórico, servindo como ponto de partida para práticas pedagógicas contextualizadas (Tardiff, 2012).

O ensino de História no contexto socioeducativo vai além da simples transmissão de conhecimentos cronológicos ou de eventos históricos. Ele envolve, primeiramente, a construção de uma narrativa que se conecta diretamente às vivências dos educandos ao enfatizar a importância de se considerar a experiência do educador e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor, é interessante integrar o ensino da História a um processo mais amplo de desenvolvimento humano, buscando promover a reflexão crítica e a cidadania dos jovens, ainda mais em um ambiente onde as condições socioeconômicas e afetivas são frequentemente desafiadoras.

Assumindo contornos que extrapolam os conteúdos curriculares convencionais, convidei educandos a revisitarem suas próprias trajetórias, afetos e saberes, e também vivenciei a proposta. A experiência se tornou matéria-prima para a aprendizagem, e o cotidiano, espaço de produção e de saberes. A demanda por sensibilidade, escuta e reinvenção, as singularidades do contexto e as histórias que circulam enriqueceram o aprendizado, e, na subseção a seguir, compartilho as

vivências docentes durante a realização das oficinas, refletindo sobre os encontros, desafios e aprendizados que emergiram ao longo desse processo educativo.

3.3 Ensinar e aprender no socioeducativo: vivências docentes nas oficinas

Ser professora de História no contexto socioeducativo é saber que a escuta, a reflexão e o planejamento devem levar em consideração as diversas vivências, é validar os saberes dos educandos, abrindo caminho para práticas escolares que estejam em consonância com tais ações.

Estruturadas como parte do projeto de intervenção “Narrador de histórias de vida e aprendiz da história”, as oficinas de histórias de vida foram articulando conteúdos históricos com as experiências dos jovens educandos. A partir de biografias de personalidades como Zilda Arns, Mano Brown, Lázaro Ramos, Taís Araújo e Vinícius Júnior, e das narrativas de vivências dos próprios educandos, as oficinas permitiram a abordagem de temas como desigualdade social, identidade, racismo, trabalho, afetividade, resistência, dentre outros. Essa escolha permitiu que os conteúdos escolares ganhassem sentido no cotidiano dos educandos, possibilitando reflexões sobre suas próprias vidas e estreitando vínculos entre o conhecimento histórico e as vivências individuais e coletivas. Como professora, busquei conectar os conteúdos históricos com a realidade dos alunos, engajando-os em discussões. As temáticas abordadas, como racismo, desigualdade e trabalho, ganham contornos mais profundos quando se relacionam com as histórias de vida dos alunos, ao falar da necessidade de contextualizar o ensino dentro das realidades dos estudantes.

A interpretação das histórias de vida dos educandos é uma estratégia central no processo de ensino de História, especialmente em contextos como o socioeducativo. Ao compreender as histórias de vida dos alunos, pude conectar os conteúdos disciplinares com suas experiências pessoais. A prática pedagógica descrita vai ao encontro da proposta de Dos Santos et al. (2024), que destacam a importância da escuta atenta dos educandos para o desenvolvimento de um ensino mais significativo e transformador. A construção dessa relação de confiança e escuta me permitiu perceber as nuances do cotidiano de cada aluno e propiciar um espaço para que suas vozes fossem ouvidas e respeitadas.

Os temas abordados, como a luta antirracista e as questões de representatividade, são essenciais no contexto da educação em unidades

socioeducativas, pois envolvem uma reflexão crítica sobre a sociedade e a posição dos alunos nela. Ao utilizar figuras públicas como Vinícius Júnior e o casal Lázaro Ramos e Taís Araújo, busquei promover um espaço de identificação e reflexão, ajudando os educandos a se perceberem como sujeitos históricos e sociais. Segundo Quinelatto et al. (2024), o ensino de História deve possibilitar que os alunos se reconheçam como atores de suas próprias trajetórias e na construção de um futuro diferente. Esse movimento de reconhecimento de si é fundamental no processo de construção da cidadania e empoderamento.

Durante as oficinas, propus discussões sobre o racismo vivido pelos educandos, estimulando-os a refletir sobre as injustiças sociais que atravessam suas vidas. Esse movimento de conscientização é crucial para fortalecer a identidade dos jovens e contribuir para sua formação crítica, como sugerem Da Silva e Amorim (2022), que veem o ensino de História como uma ferramenta de transformação social. Ao trazer esses temas para a discussão, pude perceber como os alunos se viam representados nas questões abordadas e como isso afetava diretamente suas percepções de mundo e seu papel na sociedade.

A metodologia adotada nas oficinas, com o uso de recursos audiovisuais e atividades de escrita, mostrou a relevância de se diversificar as práticas pedagógicas no ensino de História. A ideia de utilizar músicas, histórias de vida e cartas como metodologias para expressar sentimentos e reflexões mostrou-se uma forma eficaz de envolver os alunos. Isso está alinhado com a perspectiva de Pimenta (2008), que destaca que o ensino de História deve ser vivido de forma afetiva. A utilização de diferentes linguagens foi uma maneira de tornar o conteúdo acessível e significativo para os alunos, como evidenciado na produção dos cards/marcadores de página, que permitiram aos educandos expressar suas próprias interpretações dos conteúdos discutidos.

A proposta de integrar a história de vida dos educandos com a História também se articula com os estudos de Barros (2012), que enfatiza a necessidade de humanizar o ensino, tornando-o relevante e conectado à realidade dos alunos. Ao relacionar as histórias de vida dos estudantes com os conteúdos trabalhados, percebi como a reflexão sobre suas trajetórias de vida e suas lutas cotidianas ajuda a construir uma História mais inclusiva e representativa. Isso é uma forma de empoderamento, pois permite que os alunos se vejam como sujeitos da História e não apenas como espectadores passivos.

A resistência de alguns educandos, no início, em escrever sobre seus sentimentos ou experiências, e a mudança de postura durante as oficinas, também pode ser analisada sob a ótica do conceito de "saberes docentes" de Tardiff (2012). Acredito que, ao estar atenta às necessidades dos alunos e ao criar um ambiente seguro e acolhedor, consegui transformar um espaço de resistência em um de aprendizagem significativa. Isso ficou evidente nas mudanças de postura dos alunos, que, inicialmente relutantes, passaram a se engajar mais ativamente nas discussões e produções de textos.

A construção do "Roteiro do Futuro" e o trabalho com as perspectivas de futuro dos educandos indicam uma dimensão importante do ensino de História no socioeducativo, que é possibilitar a reflexão sobre as escolhas de vida e o empoderamento dos estudantes. Ao conduzir os alunos nessa reflexão, também estou estimulando a autonomia dos jovens e suas capacidades de tomar decisões sobre seus futuros. Como Tardiff (2012) afirma, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar indivíduos críticos e autônomos, capazes de transformar a sociedade.

Por fim, refleti sobre a necessidade de aprimorar algumas atividades, como o "Roteiro do Futuro", para torná-las mais claras e diretas, buscando maior engajamento dos alunos. Essa reflexão pedagógica demonstra a importância de um ensino flexível e adaptado às necessidades dos alunos, o que é um dos pontos principais das discussões de Pimenta (2008): o professor deve ser capaz de readequar suas práticas pedagógicas de acordo com o contexto e as especificidades do grupo de alunos. No contexto socioeducativo, isso se torna ainda mais intenso, pois as realidades dos alunos exigem uma abordagem personalizada e sensível.

3.3.1 Textos e contextos: experiências de vida e expectativas de uma professora

Atuar como professora de História em uma unidade socioeducativa exige repensar profundamente a prática pedagógica, considerando que cada aluno traz consigo experiências de vida singulares, muitas vezes marcadas por exclusão, desigualdade e ausência de direitos. Desde o início da minha atuação, compreendi que o desafio não era apenas ensinar História no sentido tradicional, mas, sobretudo, conectar os conteúdos às experiências de vida dos alunos.

Paulo Freire versa sobre a educação como prática de liberdade, enfatizando que a verdadeira aprendizagem não se dá apenas pela memorização de fatos, mas pela relação do conteúdo com o mundo real e a transformação da realidade dos estudantes. Portanto, como professora, entendi que era preciso criar pontes entre o passado e as vivências de meus alunos, para que a História, enquanto disciplina, pudesse, de fato, ajudá-los a refletir sobre suas vidas e suas escolhas. Freire (1967) nos convida a pensar a educação como prática de liberdade. Para o autor, esta seria:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1967, p. 90).

Interpretar criticamente a realidade é uma proposta freireana. Incentivar o diálogo e pretender a emancipação dos sujeitos frente às estruturas opressoras é também função da educação. Nas oficinas de história de vida realizadas com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, essa perspectiva se concretizou ao permitir que os educandos, ao revisar suas trajetórias e/ou conhecer biografias e trajetórias de outros, reconhecessem os determinismos sociais presentes em suas vidas e se vissem como protagonistas de suas histórias, sujeitos de direitos.

Ao narrar o passado e visitar suas experiências, os educandos exercitam essa “rebeldia” freireana, não no sentido de negação inconsequente, mas como uma ação consciente de questionar os pré-determinismos, o silenciamento, a exclusão e a ausência de direitos, tão vivenciados no decorrer de suas vidas e nas vidas de seus pares. A prática pedagógica, assim, tornou-se um espaço de escuta, de elaboração subjetiva e de afirmação de identidades historicamente desvalorizadas, promovendo a construção de novas possibilidades de existência.

Uma das primeiras atividades que propus foi a “Linha do Tempo”. Essa atividade tinha como objetivo ajudar os estudantes a refletirem sobre os marcos de suas trajetórias pessoais, localizando os momentos significativos em suas vidas. Inicialmente, houve certa resistência, como é comum em grupos com histórico de fracasso escolar e desconfiança nas instituições. Muitos deles não acreditavam que

suas histórias de vida fossem importantes ou dignas de atenção, evidenciando o quanto se sentiam marginalizados pela sociedade.

Segundo José e Leite (2021), essa resistência é comum em contextos educacionais de jovens em situação de vulnerabilidade, que, muitas vezes, internalizam a ideia de que não têm voz. No entanto, ao longo da atividade, percebi uma mudança gradual. A partir do momento em que começaram a desenhar seus mapas, os jovens passaram a se apropriar de suas histórias, e o próprio ato de compartilhá-las transformou o espaço da sala de aula em um lugar de reconhecimento.

A atividade “Linha do Tempo” também trouxe à tona um ponto crucial da prática pedagógica em unidades socioeducativas: o reconhecimento da identidade dos alunos como forma de valorização de suas trajetórias e, por conseguinte, a construção de uma relação de confiança. Ao ouvir um aluno afirmar que, talvez, no futuro colocaria uma oficina em seu mapa porque adorava mexer com carros, fui tomada pela sensação de que, para esses jovens, a História poderia não ser apenas uma matéria distante, mas uma forma de reconstrução pessoal e de construção de um futuro mais esperançoso.

Um aspecto notável observado durante as oficinas foi o efeito positivo no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, análise de contextos sociais e empatia, essenciais para aproximar os conteúdos de História da realidade dos alunos, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através dessas habilidades, eles puderam não apenas compreender os fatos históricos, mas também refletir sobre as relações de poder e as injustiças sociais que atravessam suas vidas (Brasil, 2017).

Assim, a História, tradicionalmente vista como uma disciplina de fatos passados, tornou-se uma ferramenta de reflexão crítica e de transformação pessoal. Trabalhando esses conteúdos, os estudantes foram capazes de perceber como suas histórias pessoais e coletivas se conectam ao grande processo histórico.

A afetividade e o vínculo foram elementos-chave no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com os alunos em uma unidade socioeducativa exige escuta atenta e sensível, pois muitos deles passaram por experiências de abandono, violência e exclusão. Como destacam Arruda et al. (2021), o professor deve estar disposto a ouvir e acolher antes de transmitir conhecimento. Portanto, o papel de um educador em uma unidade socioeducativa vai além de ensinar conteúdos: é preciso

ser um facilitador de diálogos e um apoio para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Essa relação afetiva não só permite que os alunos se sintam mais à vontade para compartilhar suas histórias, mas também fortalece sua autoestima e sua percepção de que suas vidas são importantes e merecem ser ouvidas.

Quanto às estratégias metodológicas de ensino relacionadas ao professor acolhedor os participantes mencionaram que alguns professores escolhem aquelas que consideram ser aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, motores e sociais do aluno bem como questões éticas que envolvem conflitos de valores, ou que propõem a organização de debates, role play, dilemas morais e controvérsias sócio científicas. Reflexões importantes, pois, são estratégias metodológicas que permitem a experimentação para repensar posturas perante a vida na escola e fora dela. Muitas dessas estratégias pedagógicas expostas nos relatos se associam às metodologias ativas de aprendizagem (Arruda et al., 2017, p. 17).

Ao longo das oficinas, pude perceber que, muitas vezes, os estudantes demonstravam um profundo desejo de transformação, mas não sabiam como articulá-lo. Em diversas conversas informais, eles compartilhavam expectativas de mudança, mas estavam presos a um ciclo de incertezas e limitações. Como professora, minha tarefa era não apenas proporcionar conhecimentos acadêmicos, mas também ajudá-los a visualizar possibilidades de futuro. As discussões sobre representatividade e futuro, como as relacionadas ao Vinícius Júnior e outros ícones da luta antirracista, foram particularmente poderosas.

Quando os estudantes viam exemplos de jovens negros que superaram adversidades, isso servia como um modelo de resistência e força. Isso confirma as ideias de Almeida e Mesquita (2019), que defende que a educação deve ser um espaço de resistência e fortalecimento das identidades negras, possibilitando aos alunos o empoderamento e a visualização de alternativas de futuro.

A abordagem de temas como a luta antirracista e o papel de figuras públicas na promoção de um futuro mais igualitário foi uma das maneiras de conectar as histórias de vida dos alunos com as discussões de História. Vinícius Júnior, como um exemplo de superação, se tornou um modelo de representatividade para os alunos, mostrando que, apesar das dificuldades, é possível vencer e lutar por um futuro melhor. A luta antirracista, trabalhada durante as oficinas, foi essencial para que os alunos se vissem como protagonistas de suas histórias e não como vítimas de um sistema injusto. Isso está alinhado com as propostas de educação de Freire (1996)

(Bassiano; De Lima, 2018), que acredita que a educação deve ser um caminho para a emancipação dos indivíduos, para que eles se reconheçam como sujeitos de seus destinos.

No entanto, apesar de todos os avanços e momentos de reflexão durante as oficinas, também enfrentei desafios. A resistência inicial à realização das atividades, como a produção dos *cards* de reflexão, foi um obstáculo a ser superado. Muitos dos alunos tinham dificuldade em se expressar, especialmente sobre temas tão pessoais e dolorosos. Mas, à medida que o tempo passava e as atividades se desenrolavam, percebi um crescente interesse. Quando discutimos os cartões e os marcadores de página, por exemplo, os estudantes começaram a refletir sobre como as palavras e imagens poderiam representar suas lutas e suas identidades. Isso revela a importância de se trabalhar com recursos que permitam que os alunos se expressem de forma criativa, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível.

A estratégia de utilizar frases impactantes, como as de Vinícius Júnior, foi uma forma de tornar o conteúdo mais tangível para os alunos. As frases, escolhidas por eles para os marcadores de página, se tornaram um elo entre o conteúdo histórico e as realidades vividas por eles. Essa prática reforça a ideia de que a História não é apenas um relato do passado, mas uma ferramenta que pode ajudar a refletir e transformar o presente. Como afirma Barroso et al. (2010), o ensino de História precisa se afastar do modelo tradicional e ser mais dinâmico, permitindo que os alunos se vejam como parte de uma narrativa histórica maior.

Ao longo do percurso, também foi possível perceber como o reconhecimento das histórias de vida dos alunos ajudou a fortalecer sua autoestima e o seu entendimento sobre si mesmos como sujeitos de suas próprias histórias. A importância de uma pedagogia que valorize a identidade do aluno e o empodere para que ele seja capaz de transformar a realidade ao seu redor. Os estudantes passaram a se ver como protagonistas, não apenas no papel de estudantes de História, mas como indivíduos com histórias valiosas que merecem ser respeitadas e ouvidas

3.3.2 Solução Mediadora de Aprendizagem para a formação de professores no socioeducativo

Muitas das reflexões, inferências e experiências narradas que compunham os capítulos 2 e 3 desta dissertação, teve como lastro um projeto de intervenção,

vivenciado no ano letivo de 2024, em três turmas do Tempo Juvenil, Etapas VI e VII, na Escola Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana- Anexo Mercante-Zilda Arns, localizado no interior da Casa de Atendimento Socioeducativa Zilda Arns, em Feira de Santana. Esta proposta pedagógica, apresenta-se como Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA). Desenvolvida e vivenciada ao longo desta pesquisa, o projeto intitulado “Narrador de histórias de vida e aprendiz da história”, organizado em oficinas de história de vida foram transformados em um *e-book*, concebido como produto educacional do Mestrado Profissional em História, PROFHISTÓRIA.

A partir da temática histórias de vida, convidei os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias e as de outras pessoas, conectando vivências pessoais com processos históricos e suas amplitudes diversas. O *e-book* nasceu da experiência vivida em sala de aula, onde a disciplina de História se transformou em espaço de escuta, criação e reconhecimento. As atividades propostas durante este percurso possibilitaram não apenas o estudo de personagens históricos, como também o reconhecimento da potência contida nas histórias "comuns", aquelas que, muitas vezes, não ganham espaço nas aulas ou livros, mas que interferem em nossas vidas e na coletividade. Foram encontros marcados por descobertas, questionamentos e trocas afetivas, justificando a importância de uma educação comprometida com a vida, com a dignidade e com a escuta atenta.

Durante o projeto, temas como racismo, identidade, trabalho e afetos foram discutidos de maneira crítica e sensível. Cada encontro foi uma oportunidade de construir conhecimento a partir da realidade dos próprios educandos, valorizando suas experiências e estimulando o pensamento histórico através da memória, da resistência e do cotidiano.

O *e-book*, portanto, constitui-se como um legado prático desta investigação, articulando teoria e prática e reafirmando o compromisso com uma educação crítica, sensível e transformadora. O material reúne, a organização do projeto de intervenção, seus objetivos, fundamentação teórica, mapeamento das atividades desenvolvidas, com destaque para cada oficina vivenciada e metodologias desenvolvidas ao longo do projeto. Espero que ele inspire outras práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de vozes e histórias presentes em nossas escolas e que seja também um convite para seguir acreditando na educação como um território fértil de transformação.

Hospedado no site www.canva.com, o link para acesso https://www.canva.com/design/DAGm3C1HG64/cv6gkUI2KqPnmJH2B_mpQ/edit?ui=eyJBIjp7fX0. Pode, também, ser acessado pelo QR Code:



A Inteligência Artificial foi utilizada para geração das imagens disponibilizadas no *e-book*. Os aplicativos DALL-E, ChatGPT e Canva foram utilizados para organizar, diagramar e publicar o *e-book*.

No fim das contas, o maior aprendizado que tirei dessa experiência foi a de que a história de vida dos alunos não é apenas um conteúdo pedagógico a ser explorado, mas uma chave para a construção de um futuro mais digno e justo. Ao valorizar suas histórias, pude ajudar a fomentar uma consciência crítica, que os alunos podem usar para enfrentar as adversidades que ainda enfrentarão.

Como professora de História em uma unidade socioeducativa, entendi que o ensino é um caminho de mão dupla: se por um lado ensino os alunos a se relacionarem com a História, por outro, aprendo com eles, com suas lutas, suas vitórias e suas histórias de resistência. Aos professores que tiverem acesso a este *e-book*, desejo que o projeto de intervenção nele contido, seja visualizado para além de sugestões de oficinas e práticas pedagógicas. Que seja encarado como trilhas de afeto, como convite à escuta responsivas, conectadas à valorização de experiências vividas. Que cada leitura esteja atrelada à reinvenção do ensinar e à coragem de criar e alimentar espaços educativos mais humanos, transformadores e reconhecedores de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História no contexto da socioeducação, como foi discutido nesta produção, deve levar em consideração muitas nuances e compreender que os sujeitos envolvidos nesse processo, suas trajetórias e vivências, devem ser valorizados e ressignificados. Com o objetivo de investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado da CASE Zilda Arns sobre o tema “história de vida e escritas de história”, esta dissertação foi construída. Atrelado a este, delineei três objetivos específicos, que nortearam este percurso investigativo e integraram os três capítulos deste trabalho.

Os fundamentos legais e pedagógicos que orientam as práticas educativas foram discutidos no primeiro capítulo, que propôs uma análise das possibilidades do Ensino de História no contexto da socioeducação. Ao interpretar as normas atuais da BNCC e suas interações (ou não) com a realidade de uma unidade socioeducativa, mais especificamente da CASE Zilda Arns, percebi que é possível e necessário um ensino de História que não apenas informe, mas que humanize, conscientize e favoreça a emancipação; um ensino capaz de mobilizar competências voltadas à escuta, à cidadania e à reconstrução da autoestima, mesmo em contextos marcados por tantas ausências.

Oportunizar a fala, articulada com uma escuta sensível às narrativas de vidas e vivências, é um diferencial na prática pedagógica. As produções dos educandos, suas falas e silêncios revelaram a potência contida no gesto de escrever sobre si. Desenvolvida especialmente no capítulo 2, que teve como objetivo registrar as narrativas dos jovens sobre o tema “história de vida e escritas de história”, enfatizando o sentido da História para a vida, a interpretação dos achados mostrou que falar de si e de suas experiências é reivindicar um lugar no mundo. Pude perceber que a História ensinada com afeto e escuta é capaz de despertar nos estudantes o desejo de lembrar, sonhar e resistir. As oficinas revelaram-se espaços fecundos de elaboração simbólica, onde a sala de aula deixou de ser algo distante para se tornar parte viva das experiências e expectativas dos educandos.

Com o objetivo de narrar as vivências e práticas pedagógicas do ensino de História na CASE Zilda Arns, especialmente sobre o tema “História de vida e escritas de História”, dediquei o último capítulo desta dissertação às minhas experiências e trajetória de vida, dando visibilidade às escolhas pedagógicas, às oficinas realizadas

e às reflexões decorrentes do chão da sala de aula. Foi também um espaço de autorreflexão e cuidado com a própria trajetória, pois contar sobre a prática é também recontar a si mesma como professora. Essa narrativa docente constituiu uma oportunidade de revisitar a própria prática, reconhecendo as tensões, os aprendizados e as possibilidades que se abriram a partir do contato com os jovens, seus mundos e o meu mundo.

Ao construir os capítulos desta dissertação, considerando os objetivos propostos e respondendo à pergunta: *o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação sobre o tema “História de vida e escritas de História” no contexto da Socioeducação?*, considero que consegui respondê-la. A resposta emerge das vozes ouvidas e dos registros interpretados. As narrativas revelam sujeitos em processo de ressignificação que, apesar das marcas deixadas por trajetórias difíceis, demonstram disposição para se reescreverem e para se reconhecerem e serem reconhecidos enquanto sujeitos de direitos. Eu, enquanto professora-pesquisadora neste processo, aprendi a ensinar escutando, reconhecendo e acreditando na transformação, ainda que lenta e silenciosa. Assim, afirmo que tanto eu, enquanto professora, quanto os jovens colaboradores da pesquisa aprendemos que a escrita da história pode ser um lugar de reconstrução de si e de ressignificação do passado, do presente e do que ainda está por vir.

Preciso destacar que escrever sobre minha própria prática foi uma experiência singular e enriquecedora. Produzir esta pesquisa foi uma vivência intensa. Ao escrever sobre o que vivi e presenciei neste processo, tornei-me também pesquisadora de mim mesma, das escolhas que fiz neste percurso, que sempre denotam renúncias, limites impostos e, principalmente, as potências que descobri. Foi importante compreender que pesquisar a própria prática é aceitar estar em constante movimento, de escuta, questionamento e reinvenção. Confirmei que ensinar História requer mais do que saber o conteúdo; especialmente em contextos em que os educandos vivenciam a privação de liberdade, é inegociável a presença, a escuta, o compromisso e a responsabilidade que a função exige. Ensinei e aprendi a partir dos encontros realizados, das oficinas vivenciadas e da escrita deste texto.

Espero que, assim como foi singular para mim, os desdobramentos desta pesquisa alcancem amplas direções. Para o Programa de Mestrado Profissional em História, o PROFHISTÓRIA, ela se configura como uma experiência concreta de ensino de História em um dos contextos mais desafiadores da educação: um ensino

de História para e com educandos em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. A SMA, Solução Mediadora de Aprendizagem, construída e vivenciada ao longo do percurso investigativo e convertida em *e-book* sob o título “Narrador de histórias de vida e aprendiz da história: Um projeto de intervenção pedagógica”, está disponível para ser utilizada por outros educadores, servindo de inspiração para novas práticas pedagógicas.

Quantos mundos cabem no mundo? A experiência desta pesquisa me fez refletir que cabem muitos. Cabe o mundo dos educandos, atravessado por histórias de vida, resistências e sonhos, que revelam caminhos de reinvenção diante das adversidades. Cabe também o mundo da professora, construído a partir de saberes, práticas, vivências e afetos, que se entrelaçam no processo de ensinar e aprender, onde a docência pode ser entendida como território de troca e escuta. Do mesmo modo, cabe o mundo da História, seus conteúdos, reflexões e transformações, capaz de oferecer aos sujeitos envolvidos não apenas conhecimento, mas instrumentos críticos para ressignificar suas trajetórias.

Cabe, ainda, o mundo social, marcado por desigualdades, exclusões e racismo, mas também lugar de oportunidades para resistência e transformação, que se revelaram nas relações estabelecidas nas oficinas e nas práticas educativas. E cabe o mundo do futuro, constituído por novas narrativas e caminhos, onde as aprendizagens, os sonhos e os desejos dos educandos podem se projetar, inspirando práticas pedagógicas mais humanizadoras, inclusivas e emancipadoras. Esse entrelaçamento de mundos mostra que a educação no contexto socioeducativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de transformação, onde saberes, experiências e afetos se encontram para construir sentidos, possibilidades e futuros mais justos.

Encerro este trabalho na certeza de que fui afetada pelas vozes que ouvi, pelos olhares que me foram lançados e pelos escritos dos jovens que, mesmo vivenciando a privação de liberdade, sonham com dias melhores. Enquanto professora, encaro esta dissertação como um convite a pensar a educação e o ensino de História de forma comprometida e responsável; um convite à esperança e à liberdade que ensina, que escuta e que cuida.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, C. E. S. Ensino de História e privação de liberdade: estudo de caso em Centro de Atendimento Socioeducativo na Grande Florianópolis - SC (2018-2020). 2020. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2020.
- ALBERTO, M. F. P. et al. Construção de projeto de vida de jovens: desafios para atuação profissional no contexto da socioeducação. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** [online], 2021, v. 14, n. 1, p. 1-23. ISSN 1983-8220.
<https://doi.org/10.36298/gerais202114e15640>
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. **Por um ensino que deforme**: o docente na pósmodernidade. In: PINHEIRO, A.; PELEGRINI, S. (Orgs.). Tempo, memória e patrimônio cultural. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 55-72.
- ALMEIDA, M. S.; DE MESQUITA, I. M. **Identidade negra, educação e práticas de resistência**: uma leitura decolonial num quilombo urbano. Perspectiva, v. 37, n. 2, p. 480-498, 2019.
- AMORIM, R. M.; DA SILVA, C. G. **O uso das imagens no ensino de história**: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. História & Ensino, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016.
- ARRUDA, M. P. de; VIEIRA, R. M.; ROSA, G. A. da. **Professores acolhedores**: interfaces reflexivas do estágio pós-doutoral em Portugal. Revista Educação em Questão, v. 59, n. 61, 2021.
- BARROS, C. H. F. Ensino de História, memória e história local. **Revista Principia**, n. 21, p. 64-74, 2012.
- BARROSO, V. L. M. et al. **Ensino de História**: desafios contemporâneos. EST, 2010.
- BASSIANO, V.; DE LIMA, C. A. Educação emancipatória na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 5, n. 2, p. 111-122, 2018.
- BITTENCOURT, C. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-27.
- BOLDARINE, R. F. Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE, 2012. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CARDOSO, P.; FONSECA, D. **Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola**. Psicologia & Sociedade, v. 31, 2019. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>

CAVALCANTE, H. As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF). **Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)** – Universidade Federal do Pará, 2019.

CRAIDY, C. **Medidas socioeducativas e educação**. In: CRAIDY, C.; SZUCHMAN, K. (Orgs.). Socioeducação: fundamentos e práticas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 85-101.

CUNHA, R. D. T.; PAIVA, I. L. O atendimento às adolescentes em conflito com a Lei: em foco as propostas educacionais no Rio Grande do Norte. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 7, n. 1, p. 77-97, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DEFELIPPE, E. "Bebel", "sujeito-homem", "menor" e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação. **Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, R. M. de. Entre muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2022.

FUNDAC. **Fundação da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=197. Acesso em: 20 dez. 2023.

GUSMÃO, T. M. B. **Formação continuada de professores de História**. Editora Dialética, 2023.

JESUS, V. **Condições escolares e laborais de adolescentes autores de atos infracionais: um desafio à socioeducação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p. 129-142, 2013.

JOSÉ, G. O. M.; LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

LAGO, C. C.; SOUZA, E. S.; DOS SANTOS, R. R. C. Percurso educativo: inovação curricular na EJA desenvolvida na socioeducação. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 8, p. 11586–11601, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-149. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1631>. Acesso em: 6 mai. 2025.

MEDEIROS, A. M. A. et al. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. Disponível em: https://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/Docencia_na_Socioeducacao_versao_eletronica.pdf

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso

MIRANDA, H. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MIRANDA, H. **Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos**. In: ANDRADE, J.; PEREIRA, N. (Org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 375-389.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educação & Realidade, 36(1), 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

MURILLO ARANGO, G. J. El asalto de las “vidas minúsculas” en la academia. Un esbozo historiográfico. Saberes y Prácticas. **Revista de Filosofía y Educación**, 7(2), 1-10, 2022.

MURILLO ARANGO, G. J. **Narrativas de experiência en educación y pedagogía de la memoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

OLIVEIRA, A. M. de; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 10(22), 119–132, 2017. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática ressignificando a didática**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas: anais, p. 765, 2008.

QUINELATTO, R. F. et al. **Educação para a justiça social: os desafios da socioeducação**. Cenas Educacionais, v. 7, p. e17114-e17114, 2024.

SANTOS, A. N. S. et al. **“Educação comprometida”**: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, p. e8633-e8633, 2024.

SANTOS, C. M. F.; QUIXADÁ, L. M. **Reflexões sobre a empatia e a escuta ativa no contexto escolar**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2023.

SILVA, K. C.; AMORIM, S. M. B. **Tecendo diálogo entre prática pedagógica e a identidade do educando da educação de jovens e adultos**. Humanidades e Tecnologia (FINOM), v. 33, n. 1, p. 57-68, 2022.

SILVA, M. C. C. C.; BARROS, A. S. S. **Pesquisa narrativa e audiodescrição: outra opção metodológica**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 39(3), 2023. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339349378>.

SILVEIRA, E. D. M. et al. "Bebel", "sujeito-homem", "menor", tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação. **Dissertação, 2020**.

SOUZA, K. R. de; MENDONÇA, A. L. de O. A atualidade da 'Pedagogia do Oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. Trabalho, Educação e Saúde, v. 17, p. e0018819, 2019.

SOUZA, C.; PAIVA, I. L.; OLIVEIRA, I. F. **Que política é essa?:** um olhar sobre as políticas de juventude no Brasil. In: PAIVA, I. L. et al. (Orgs.). Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências, pp. 77-99. São Paulo: Zagodoni, 2013.

SURCIN, C. O professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa - possibilidades e limitações da prática docente. **Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZALUAR, A. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. DADOS – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 327-365, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>

ZAVALA, A. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.185>

ZAVALA, A. **Ensinar história:** elementos para uma teoria prática da prática do ensino da história. 1ª ed. FGV, 2023.

ZAVALA, A. **Aulas de História em foco:** ensinar, pesquisar e analisar. Salvador: EDUFBA, 2024. 273 p.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA, MESTRADO
PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº : _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas de jovens sobre a história ensinada no contexto da Socioeducação**, de responsabilidade da pesquisadora **Fabiane de Azevedo Sant’Ana**, discente da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa apresenta o objetivo geral de investigar o que narram a professora e os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio fechado da Case Zilda Arns, sobre o tema ‘história de vida e escritas de história’ ensinado no contexto da Socioeducação. Outros objetivos estão elencados, a saber: discutir as possibilidades do ensino de história no contexto da socioeducação; narrar as vivências e práticas pedagógicas ou estratégias didáticas do ensino de história, em especial o tema “história de vida e escritas de

história” ensinado no contexto da socioeducação na Case Zilda Arns; registrar as narrativas sobre o tema “história de vida e escritas de história” dos jovens que cumprem medida socioeducativa, enfatizando o sentido da história para a vida e para estes jovens.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como possibilitar ao participante reflexões que conecte eventos históricos e histórias de vidas estudadas com suas próprias experiências e vivências, promovendo uma reflexão crítica que poderá fortalecer sua identidade, autoestima e perspectivas. Ainda como benefício, esta pesquisa favorecerá ou poderá favorecer para (re)pensar práticas pedagógicas que norteiam o ensino de história para educandos em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, além de possibilitar o aumento no número de produções científicas que abordem o ensino de história no contexto da socioeducação.

Caso aceite, sua colaboração se dará mediante participação em um projeto pedagógico que ocorrerá nas aulas de história, em formato de oficinas intitulado “*Narrador de histórias de vida e aprendiz da história*”, com a professora Fabiane de Azevedo Sant’ Ana, aluna do curso de Mestrado em Ensino de História e utilizará um Diário de bordo ao longo do processo de pesquisa. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Caso situações citadas ocorram, um plano de ação de acolhimento foi elaborado com o objetivo de criar um ambiente acolhedor e diminuir ou sanar os possíveis riscos para o Sr(a), priorizando sempre seu bem-estar físico e emocional.

É importante salientar que a participação é voluntária, sem características comerciais, não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que o sigilo da sua identidade será garantida e, portanto o (a) Sr (a) não será identificado. A confidencialidade estará garantida, bem como o anonimato de sua participação. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^a Dr^a Ana Cristina Castro do Lago.

Endereço:

Telefone: (71) 9 99685229, **E-mail:** alago@uneb.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Fabiane de Azevedo Sant' Ana

Endereço: Avenida Artêmia Pires, nº 10301, Bairro Sim, Feira de Santana, Bahia.

Telefone: (75) 992389096, **E-mail:** fabyuefs@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa **Quantos mundos cabem no mundo? Narrativas de jovens sobre a história ensinada no contexto da socioeducação**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra via a mim.

Feira de Santana, _____ de 2024

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)²

² Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 7.184.924 em 25 de Outubro de 2024, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.