



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ERASMO JOSÉ DA SILVA

**EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)**

**Macapá-AP
2023**



ERASMO JOSÉ DA SILVA

EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Leal Vasquez.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Macapá
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Biblioteca Central/UNIFAP - Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

S586 Silva, Erasmo José da.

Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a expedição científica alemã realizada no Jari (1935-1937) / Erasmo José da Silva - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 160 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Macapá.
Orientadora: Eliane Leal Vasquez.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Educação Penitenciária. 3. Podcast da Expedição Científica no Jari. I. Vasquez, Eliane Leal, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 900

SILVA, Erasmo José da. Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a expedição científica alemã realizada no Jari (1935-1937). Orientadora: Eliane Leal Vasquez. 160f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

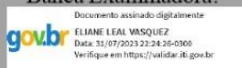


ATA DE BANCA DE DEFESA PÚBLICA

Aos trinta do mês de maio de 2023, às 15:00 horas, na sala compartilhada pelo Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Federal do Amapá e pelo Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino e Laboratório de Matemática - Bloco O, na cidade de Macapá, constitui-se a banca de defesa pública do mestrando ERASMO JOSÉ DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, matrícula nº 2020100722, obedecendo ao disposto no Regimento do ProfHistória, formada por Eliane Leal Vasquez - UNIFAP (orientadora), Sérgio Bandeira do Nascimento - UFPA (examinador externo), Almiro Alves de Abreu - UNIFAP (examinador externo) e Raimundo Erundino Santos Diniz - UNIFAP (examinador interno). O tema da dissertação foi “Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcast sobre a expedição científica realizada no Jari ” e foi transmitida no youtube pelo endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/live/bsRUjtrh3Bc?feature=share>. Após apresentação realizada pelo mestrando, cumprindo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. O mestrando respondeu às perguntas formuladas pelos examinadores e, posteriormente, os membros da Banca reuniram-se no Whatsapp para proceder à avaliação e Erasmo José da Silva foi aprovado (X) / reprovado (). Nada mais havendo a tratar, a orientadora encerrou os trabalhos às 17h e foi lavrada a presente ata, sendo assinada pelos membros da Banca.

Macapá, 30 de maio de 2023.

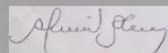
Banca Examinadora:



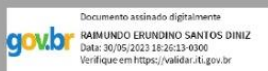
Profa Dra Eliane Leal Vasquez – UNIFAP
Orientadora



Prof Dr Sérgio Bandeira do Nascimento – UFPA
Examinador externo



Prof Dr Almiro Alves de Abreu – UNIFAP
Examinador externo



Prof Dr Raimundo Erundino Santos Diniz – UNIFAP
Examinador interno

Rodovia Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero, Macapá, CEP: 68903-419
www.unifap.br/profhistoria
profhistoria@unifap.br

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria de Jesus da Silva e ao meu pai Raimundo Rodrigues da Silva; ao meu irmão Mário Carvalho da Silva (*in memoriam*) e ao professor Antônio Carlos da Silva.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais, pelo seu apoio e esforço para que eu tivesse sucesso na vida escolar.

À pedagoga Sílvia Rocha da Silva (da Escola Estadual Professora Sônia Henriques Barreto), instituição em que trabalho, pela sua compreensão durante o período que cursei o Mestrado Profissional em Ensino de História.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, que durante as ofertas das disciplinas obrigatórias e optativas, tanto contribuíram para a minha aprendizagem e como pesquisador em formação na área de Ensino de História.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, pela amizade e solidariedade durante o tempo da pandemia da COVID-19.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Eliane Leal Vasquez pela paciência e orientação presencial e online da pesquisa. Mas principalmente, por me encaminhar ao tema da Educação Penitenciária e Ensino de História, o que me direcionou a entender que a produção de conhecimento no desenvolvimento de um projeto de pesquisa, deve se basear na humildade, generosidade e no trabalho colaborativo.

Às entrevistadas A e B por aceitarem colaborar com o projeto do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE, o que possibilitou acesso aos dados educacionais da Escola Estadual São José, relativo ao período do ensino remoto emergencial.

Ao Prof. Dr Sérgio Bandeira do Nascimento, Prof. Dr Almiro Alves de Abreu e Prof. Dr Raimundo Erundino Diniz por aceitarem participar das Bancas de Qualificação e de Defesa Pública, e pelas suas sugestões para o planejamento e a produção de *podcasts* para o ensino de História.

Ao Wellington Paiva Leite pelo serviço prestado de revisão gramatical e de normas da ABNT do texto enviado à Banca Examinadora, e à Prof^a Dra Myriam Regina Zapaterra Mendes pelo seu auxílio na revisão final da Dissertação.

À biblioteca central da UNIFAP pela produção da ficha catalográfica desta Dissertação e do produto educacional.

“Nas armadilhas que os projetos pedagógicos, muitas vezes preparam para os sujeitos, o desejo e o sonho, de todo modo, não se aprisionam, se professores e estudantes não quiserem. E juntos, com certeza, podem voar ao encontro de uma escola diferenciada que seja o espaço da liberdade de aprender e conhecer”.

(Paiva, 2007, p. 59).

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi historicizar a educação em contexto de confinamento e criar cinco *podcasts* de história local da Amazônia, para a Escola Estadual São José, que oferta Educação Básica à população carcerária na capital do estado do Amapá. A coleta de dados foi realizada de agosto de 2021 a agosto de 2022, durante a pesquisa bibliográfica sobre o tema do estudo, vinculado ao projeto do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino da Universidade Federal do Amapá. A coleta de dados foi concluída com duas visitas técnicas à escola pesquisada, localizada dentro do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá e duas entrevistas concedidas ao grupo de pesquisa. O método de análise de conteúdo foi aplicado no exame dos dados das fontes impressas, digitais e documentos, com a abordagem qualitativa quanto à descrição das entrevistas. Os resultados da pesquisa destacam os seguintes aspectos: a) Debate sobre o movimento de reforma das prisões, a história da educação penitenciária e ensino de História, com base em trabalhos de Lucas (1838) e (1836), Vidal (1866), Foucault (1987), Petit (1982), Chlup (2005), Neves (2011), Julião (2014) e (2017), Onofre (2011), Abreu (2008), Vasquez (2013) e (2015), Wasson (1992), Bittencourt (1993), Abud (2004), Viana (2012), Schirmer (2017), Nascimento et al. (2022), entre outros autores; b) A experiência do ensino remoto e o ensino de História na escola pesquisada (2020-2021); c) Apresentação de cinco *podcasts* criados, sendo o objeto do conhecimento a Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937) e o público a que se destina o produto educacional são os professores e estudantes de História da 4ª etapa do ensino fundamental, ofertado pela modalidade Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo, optamos por não utilizar os *podcasts* em experiência de ensino, mas estão disponíveis para acesso pela comunidade escolar e demais interessados na plataforma *Spotify for Podcasters*, e o Guia de Produção de *Podcast* para o Ensino Carcerário está na plataforma Sucupira e no website do grupo de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Penitenciária. Podcast da Expedição Científica no Jari.

RESUMEN

El objetivo de esta disertación fue historicizar la educación en contexto de encierro y crear cinco podcasts de historia local de la Amazonia, para la Escuela Estadual São José, que ofrece Educación Básica a la población carcelaria en la capital del estado de Amapá. La recolección de datos fue llevada a cabo de agosto de 2021 a agosto de 2022, durante la investigación bibliográfica sobre el tema del estudio, vinculado al proyecto del Núcleo de Investigación Historia de la Ciencia y Enseñanza de la Universidad Federal de Amapá. La recolección de datos se completó con dos visitas técnicas a la escuela investigada, ubicada dentro del Instituto de Administración Penitenciaria de Amapá, y dos entrevistas concedidas al grupo de investigación. Se aplicó el método de análisis de contenido en el examen de los datos de fuentes impresas, digitales y documentos, con un enfoque cualitativo en el análisis de las entrevistas. Los resultados de la investigación destacan los siguientes aspectos: a) Debate sobre el movimiento de reforma de las prisiones, la historia de la educación carcelaria y la enseñanza de historia, basado en trabajos de Lucas (1838) y (1836), Vidal (1866), Foucault (1987), Petit (1982), Chlup (2005), Neves (2011), Julião (2014) y (2017), Onofre (2011), Abreu (2008), Vasquez (2013) y (2015), Wasson (1992), Bittencourt (1993), Abud (2004), Viana (2012), Schirmer (2017), Nascimento et al. (2022), entre otros autores; b) La experiencia de la enseñanza remota y la enseñanza de historia en la escuela investigada (2020-2021); c) Presentación de cinco podcasts creados, con el objeto del conocimiento siendo la Expedición Científica realizada en el Jari (1935-1937), con el público al que se destina el producto educativo siendo los profesores y estudiantes de Historia de la 4ª etapa de la escuela primaria, ofrecida por la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos. En este estudio, optamos por no utilizar los podcasts en la experiencia de enseñanza, pero están disponibles para el acceso de la comunidad escolar y demás interesados en la plataforma Spotify for Podcasters, y la Guía de Producción de Podcast para la Enseñanza Carcelaria está en la plataforma Sucurpira y en el sitio web del grupo de investigación.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Educación Carcelaria. Podcast de la Expedición Científica en el Jari.

LISTA DE ABREVIATURAS

APENP	Associação Portuguesa de Educação nas Prisões
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJAEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Emílio Médici
CESEM	Centro de Ensino Supletivo Emílio Médici
CFE	Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil
COPEF	Coordenadoria da Penitenciária Feminina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	(co)rona (vi)rus (d)isease (doença do coronavírus, surgida em 2019)
EESJ	Escola Estadual São José
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EME	Estado Maior do Exército
ERE	Ensino Remoto Emergencial
HEP	História da Educação Penitenciária
IAPEN	Instituto de Administração Penitenciária do Amapá
IHGE	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIED	Laboratório de Informática e de Educação
LEP	Lei de Execução Penal
LINUX	Linus + Unix
MEC	Ministério da Educação
MEC	Movimento de Educação Correcional
MRP	Movimento de Reforma das Prisões
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi

NUPHCE	Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães)
PESM	Prisão Estadual de Santa Maria
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PODCAST	iPod + broadcast
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGPEH	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História
PRSM	Presídio Regional de Santa Maria
PROFHISTÓRIA	Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCM	Trabalho de Conclusão de Mestrado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFA	Território Federal do Amapá
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal Fronteira do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

UNIFAP

Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

- | | |
|------------------|--|
| Figura 1 | Portão principal de entrada e panorâmica do IAPEN, com destaque para a EESJ |
| Figura 2 | EESJ após reformas entre 2011 e 2015 |
| Figura 3 | Informe sobre os documentos para realizar matrícula na EESJ |
| Figura 4 | Pasta digital no Google Drive do NUPHCE |
| Figura 5 | Frente da EESJ e seu jardim |
| Figura 6 | Uma das salas de aula da EESJ, vista de frente e a partir do fundo |
| Figura 7 | Estante na sala dos professores da EESJ e cadernos dos estudantes |
| Figura 8 | Equipe do NUPHCE/UNIFAP e coordenadora pedagógica no LIED/EESJ |
| Figura 9 | Dezesseis dos vinte participantes oficiais da Expedição Científica realizada no Jari |
| Figura 10 | Otto Schulz-Kampfhenkel, fotografia do período da 2ª Guerra Mundial |
| Figura 11 | Mapa da região onde ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari |
| Figura 12 | Cruz do túmulo de Joseph Greiner original e colorida, artificialmente ladeada por três indígenas Aparaí |
| Figura 13 | Cartaz do filme <i>Rätsel der Urwaldhöhle</i> por ocasião do lançamento na cidade de Berlim, em 1938 |
| Figura 14 | Parte da sala do LIED da EESJ, registrada por ocasião da visita técnica dos pesquisadores do NUPHCE |
| Figura 15 | Interface do <i>Anchor/Spotify for Podcasters</i> |
| Figura 16 | Aba do <i>Spotify for Podcasters</i> para gravação ou carregamento áudio |
| Figura 17 | Interfaces do <i>Spotify for Podcasters</i> com a relação aos episódios do <i>podcast</i> sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Regimes prisionais de vários países, enfocando questões sobre a escola na prisão
Quadro 2	Levantamento de pesquisas sobre o ensino de História nas escolas instaladas nas prisões do Brasil
Quadro 3	Estrutura Curricular da 4ª etapa da EJA da rede pública estadual de educação do Amapá
Quadro 4	Características e potencialidades do <i>podcast</i> , quando produzido para uso educativo
Quadro 5	Exemplos de ferramentas e aplicativos para o trabalho educativo com <i>podcasts</i>
Quadro 6	<i>Podcasts</i> sobre educação e ensino de História para professores
Quadro 7	Turmas de EJA dos anos finais do EF e EM da EESJ no triênio 2019/2020/2021
Quadro 8	Quantitativo de estudantes matriculados por etapa na EESJ em 2022
Quadro 9	Etapas para a produção de <i>podcasts</i>
Quadro 10	Relação dos títulos e endereços eletrônicos dos <i>podcasts</i> para o ensino da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937)

SUMÁRIO

PRÓLOGO: MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. DA ESCOLA INSTALADA NA PRISÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
2.1. Debate da educação penitenciária em obras de referência.....	22
2.2. Pesquisas sobre educação penitenciária e ensino de história no Brasil.....	45
2.3. Problematizando o ensino de História para as pessoas privadas de liberdade.....	51
2.4. O currículo de História da 4ª etapa do ensino fundamental da escola pesquisada.....	59
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	68
3.1. Caracterização do estudo.....	68
3.2. Elaboração do plano de trabalho da pesquisa e coleta de dados.....	70
3.3. Visita técnica à escola pesquisada, levantamento de dados e produção fotográfica.....	71
3.4. Método de análise de conteúdo.....	72
4. ENSINO CARCERÁRIO E PRODUÇÃO DE PODCASTS.....	72
4.1. Contextualização do ensino carcerário e possibilidade de uso de <i>podcast</i>	72
4.2. Alguns estudos sobre o uso de <i>podcast</i> no ensino de História.....	75
4.3. A experiência do ensino remoto emergencial na Escola Estadual São José (2020-2021).....	83
4.4. A Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937) como saber histórico.....	91
4.5. <i>Podcasts</i> para o ensino de história local na Amazônia.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIA.....	118
ANEXO.....	126
Anexo A - Decreto de criação da Escola Estadual São José.....	126
Apêndice A - Ofício nº 01/2022-PROFHISTÓRIA/UNIFAP.....	127
Apêndice B - Transcrição de duas entrevistas concedidas ao NUPHCE/UNIFAP.....	129
Apêndice C - Dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
Apêndice D - Produto Educacional.....	141

PRÓLOGO: MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ao longo dos 27 anos de profissão docente, dos quais 22 trabalhei no ensino de História na Educação Básica, tenho tido como meta a preocupação constante com a qualificação para o melhor desempenho no meu trabalho na rede pública de educação do Estado do Amapá.

Durante esta trajetória na área da Educação Pública, pelo menos 12 anos foram dedicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos segmentos da 1ª a 4ª etapa (1º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e, também na 1ª etapa (1ª série do Ensino Médio) e 2ª etapa (2ª e 3ª séries do Ensino Médio), quando tive a oportunidade de lecionar para sujeitos educandos em cumprimento de penas e medidas socioeducativas.

Certa vez me deparei com dez estudantes em uma turma de 3ª etapa da EJA, que eram pessoas que estavam cumprindo regime semiaberto, o que me deixou bastante apreensivo no espaço escolar, mas que no decorrer do ano letivo, aprendi a conviver com este público da Educação Básica, que é atendido pela EJA.

Como profissional do “chão da escola”, nesse período aprendi bastante com os estudantes da EJA, com os quais trabalhei. Pude observar que se trata de uma modalidade de ensino com suas especificidades. Dentre as quais, destaca-se a carência de materiais didáticos específicos e digitais, além dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos - PNLD/EJA (Brasil, 2014), os quais nem sempre chegam a todas às escolas públicas, além de não contemplar as realidades das comunidades escolares.

Ao concluir o Curso de Magistério pelo ensino modular, na cidade de Luzilândia, estado Piauí, no ano de 1995, migrei para a região do Jari, localizada nos estados do Pará e Amapá, em busca de oportunidade de emprego. Naquela época, o Projeto Jari atraía milhares de pessoas de todo o país, especialmente do Nordeste devido à carência de mão de obra na localidade.

Em 1996, ingressei na docência por concurso público na rede pública de educação do estado do Amapá. Trabalhei como professor de 1ª etapa-EJA (correspondente a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, na época), no anexo da Escola Estadual Professora Sônia Henriques Barreto, situada na Rua da Usina, no Bairro das Malvinas, que era uma região periférica e carente de Laranjal do Jari, por três anos. Depois, fui remanejado para a sede principal na mesma escola pública, localizada na Avenida Tancredo Neves, no centro de Laranjal do Jari.

Em 1996, prestei vestibular para cursar a Graduação em História na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, ofertada pelo ensino modular no Campus Sul, na cidade de Laranjal do Jari. O curso de graduação foi concluído no final de 2004, quando apresentei a monografia que abordava o tema da migração nordestina para o Vale do Jari.

Em 2006, iniciei um curso de especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia, na modalidade a distância na Faculdade Internacional de Curitiba, no polo de Monte Dourado/Pará, no qual finalizei os créditos em 2008. A monografia deste curso *Lato Sensu* teve como tema: As possibilidades da abordagem da história local visando à melhoria do ensino de História na sala de aula.

Tempos depois, no ano de 2013, preocupado em entender as problemáticas específicas da EJA, como a evasão e a violência escolar, cursei outra especialização na UNIFAP, na área de Gestão Escolar e na monografia deste curso, pesquisei sobre a Indisciplina na EJA, na Escola Estadual Professora Sônia Henriques Barreto.

Após cursar duas especializações, estabeleci como meta ingressar no mestrado e a oportunidade surgiu em 2020, quando me inscrevi no processo seletivo nacional e fui aprovado para cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH), ofertado pela Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UNIFAP), em Macapá.

Após superar o obstáculo do processo seletivo nacional, me deparei com outro desafio a enfrentar, pois residia no Sul do estado do Amapá¹ e as aulas presenciais eram ministradas no Campus Marco Zero do Equador da UNIFAP/Macapá. Isto significava que teria que me deslocar todas as quartas-feiras, à noite de Laranjal do Jari para Macapá, o que corresponde a distância de 280 km em uma estrada não asfaltada e, que no período do inverno apresenta as piores condições de trafegabilidade; e, retornar no sábado à noite para trabalhar na segunda-feira.

Ao refletir sobre como seria desgastante realizar este deslocamento semanalmente e, tive dúvidas, às vezes, se conseguiria realizar as leituras obrigatórias, assistir às aulas presenciais e fazer os trabalhos, que eram propostos pelo corpo docente do mestrado profissional em ensino de História. Embora estivesse apreensivo, não me deixei abater, afinal era a oportunidade para realizar um de meus sonhos.

1 A turma do PROFHISTÓRIA/UNIFAP de 2020 era formada por 13 mestrandos, entre homens e mulheres. Deste total, 10 moravam em Macapá, 2 em Santana e 1 em Laranjal do Jari.

Aí veio a pandemia da COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas durante nove meses, no período de março a novembro de 2020. Quando retornamos foi pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), com aulas on-line a partir de dezembro de 2020, devido também ao apagão ocorrido no Amapá no mês anterior. O apagão foi a falta de energia elétrica, por mais de trinta dias em todos os municípios e na capital, ampliando o caos à população amapaense e de migrantes, para muito além da crise da saúde pública e sanitária.

A oferta das disciplinas por meio das aulas online, implicou em muitas dificuldades para a maioria dos estudantes universitários da turma de 2020 do PROFHISTÓRIA/UNIFAP. Mas no meu caso, de certa forma, acabou sendo benéfica, pois evitou além do cansaço das viagens semanais do Jari à Macapá e de meu retorno ao município que resido, me proporcionou uma economia financeira com passagens e hospedagem.

Iniciaram-se as aulas remotas e com elas, a exigência institucional para a escolha do tema a ser pesquisado no Trabalho de Conclusão de Mestrado - TCM. Depois de muito refletir, optei por um assunto que envolve a EJA, devido à minha experiência docente nessa modalidade de ensino. Assim, para elaboração do produto educacional, escolhi como objeto de conhecimento “A Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)”, que é um assunto da história local na Amazônia.

Recordo que o referido fato histórico surgia de forma espontânea na minha experiência docente, mais recorrente nas aulas de História da EJA. Geralmente, os estudantes questionavam a respeito da grande cruz de madeira entalhada com o desenho da suástica nazista de dois metros de largura por três de altura, localizada nas proximidades da Cachoeira de Santo Antônio do Jari, que alude ao teuto-brasileiro Joseph Greiner, um dos integrantes da referida expedição, que faleceu vítima de febre, em 2 janeiro de 1936.

A “Expedição Nazista”, como muitos a chamam por ter ocorrido no período entreguerras no contexto da expansão nazista² se tornou um assunto explorado amiúde na imprensa escrita/televisiva nacional e estrangeira devido à sua alusão ao nazismo na Amazônia. Mas, também pela importância do estudo que foi realizado sobre a geografia, a fauna e a flora; a sua realização contou com a participação de indígenas que habitavam a região do Jari e que coletou

2 Os três líderes da expedição, Otto Schulz-Kampfenkel, Gerd Kahle e Gerhard Krause. Inclusive, conduziam consigo a bandeira nazista.

uma grande quantidade de materiais (1.500 amostras de animais, 1.200 objetos etnográficos, 2.700 metros de filme 16 mm, 2.500 fotografias etc.).

Depois, em relação ao tema do estudo, foi necessário definir a linha de pesquisa no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, o que foi decidido em reuniões com a orientadora Eliane Leal Vasquez, quando sugeriu a realização do estudo na linha: Saberes Históricos no Espaço Escolar. Ela me propôs a construção do tema da investigação, por meio do diálogo entre duas áreas: a História da Ciência e o Ensino de História. Assim, chegamos a partir de um trabalho colaborativo à delimitação do tema para: Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937).

No TCM, discuto sobre questões pertinentes à educação penitenciária, o ensino de História e o uso de *podcasts*, além de criar um produto educacional Digital sobre um fato da história local da Amazônia, para uma escola pública que oferta, na cidade de Macapá, o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) pela modalidade EJA às pessoas privadas de liberdade.

Sabe-se que no EF e EM às pessoas privadas de liberdade, o corpo docente atende a um público com demandas específicas na capital do estado do Amapá. Considerando este fato, com o resultado deste TCM, espero contribuir para evidenciar a importância da educação aos indivíduos que cometeram crimes, assim como incentivar a produção e o uso de *podcasts* no ensino de História para valorizar a abordagem de fatos da história local na formação escolar.

A escolha pela gravação de *podcasts* durante a pesquisa, justifica-se pelas suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem e, também devido à escola pública instalada dentro da penitenciária ser um ambiente de trabalho com muitas restrições quanto ao uso de recursos tecnológicos pelos professores e estudantes. O tema do TCM é importante para minha prática docente por envolver a EJA, modalidade de ensino na qual já dediquei parte da minha vida profissional, na qual já tive estudantes que eram pessoas que estavam cumprindo o regime semiaberto da penitenciária.

Destaco que aprendi bastante com os trabalhos de autores e autoras que estudei durante a pesquisa realizada no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, pois nas disciplinas da Graduação em História e pós-graduação em nível *Lato Sensu*, não foi apresentado o tema “Ensino de História em Prisões”.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação no ambiente penitenciário é um tema que tem sido debatido em relatórios, livros, artigos e outros trabalhos publicados por autores de várias áreas do conhecimento, instituições e nacionalidades, e que no século XXI tornaram-se subsídios teóricos ao estudo da História da Educação Penitenciária - HEP.

Alguns exemplos de nomes da reforma penitenciária são Julius (1831), Lucas (1836; 1838), Ferrus (1850), Bonneville (1847) que são citados no livro de Foucault (1987), mas, também há autores que não foram referenciados nos trabalhos analisados pelo autor francês, um exemplo é o livro de Vidal (1866) sobre a experiência do ensino nas escolas em prisões.

No Brasil, pesquisas sobre o tema, com abordagem histórica e foco no caso do Amapá (Abreu, 2008; Vasquez, 2013, 2015; Neves, 2011; Clemente; Almeida; Passos, 2020) nos conduziram a entender que a HEP se desenvolve às sombras da História da Educação de Jovens e Adultos - HEJA a partir do século XX, pois “[...] a educação penitenciária ainda não é uma modalidade de ensino no Brasil, mesmo existindo uma comunidade de profissionais da educação que trabalham com a oferta de cursos de educação formal nas escolas que estão dentro ou perto das prisões” (Lima; Abreu; Feio, 2020, p. 88).

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, as questões que guiaram a sua execução foram as seguintes:

a) Qual a importância de historicizar a educação penitenciária, com base em obras de referência para problematizar o ensino de História?

b) De que maneira os *podcasts* sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-37), podem ser utilizados no ensino para pessoas privadas de liberdade, levando-se em consideração os poucos recursos tecnológicos da escola pública em que foi realizada a pesquisa?

O resultado da pesquisa em ensino de História gerou três produtos:

1º - O Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) ou dissertação, intitulada “Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)”;

2º - Cinco *podcasts* para o ensino de História da 4ª etapa do Ensino Fundamental da Escola Estadual São José - EESJ³ e que, portanto, também aborda sobre um fato da história local da Amazônia no início do século XX;

3º - Um *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*.

A tessitura da dissertação foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, buscou-se historicizar e discutir quando iniciou a HEP, com base em sete trabalhos de referência, procurando identificar livros e outros estudos, que citam termo “educação penitenciária”, “educação correcional” e “escola na prisão”, principalmente nas discussões da reforma penitenciária no século XIX. Esta parte da dissertação, ainda se propõe a analisar as pesquisas sobre a Educação Penitenciária e Ensino de História, que foram desenvolvidas no Brasil (2012-2022) e o currículo de uma escola pública pesquisada no norte do Brasil.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, com o detalhamento de suas etapas e seu processo de construção em um projeto do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE/UNIFAP, no qual participei durante o mestrado profissional em Ensino de História.

Já o terceiro capítulo trata de alguns estudos sobre a produção e o uso de *podcasts* no ensino de História, da Expedição Científica Alemã no Jari e o processo de criação de cinco *podcasts* acerca deste fato histórico local para aulas de História na 4ª etapa do EF/EJA, que foram planejados e gravados como uma proposta aos professores da EESJ.

3 Escola Estadual São José - EESJ/SEED localiza-se dentro do IAPEN, cujo endereço é a Rodovia Duca Serra, KM 07, s/n, Bairro: Cabralzinho, na cidade de Macapá-AP.

2. DA ESCOLA INSTALADA NA PRISÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA

Os tipos de escolas, as características e os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em que a disciplina de História foi ensinada à população carcerária entre os séculos XIX e XXI não é um tema encontrado facilmente em estudos realizados nas universidades brasileiras. Mas, a partir dos trabalhos de Vasquez (2013; 2015), Neves (2011), Lucas (1836; 1838), Chlup (2005) e Vidal (1866), foi possível identificar as discussões a respeito da reforma penitenciária, assim como a atuação de escolas sabáticas (Estados Unidos), escolas correccionais (em países da Europa e América) e de escolas primárias ou de primeiras letras (Brasil e França) no século XIX e outras escolas públicas no Brasil a partir do século XX.

Em uma parte deste estudo, mencionamos o termo “escolas nas prisões” ou “écoles dans les prisons”, porque o mesmo é citado no livro de Vidal (1866), no sentido de designar os tipos de instituições complementares às prisões, que trabalhavam com o ensino primário, técnico e correccional ofertado às pessoas que estavam presas em países da Europa e América no século XIX.

A respeito das escolas que atuam com oferta de Educação Básica dentro das prisões no Brasil, Julião (2017), sugere que a questão seja mais debatida nas pesquisas, por entender que, o fato da escola estar situada no interior da prisão, leva-nos a refletir sobre se esta instituição é a “escola da prisão” ou “escola na prisão”, além de recomendar a realização de pesquisas com foco nas práticas pedagógicas.

Em um artigo científico, intitulado “Mr. Chips Goes to Jail: Teaching History in a Correctional Environment”, publicado em 1992, na revista *Perspectives on History*, Donald Wasson (1992), relatou a sua experiência como professor de adultos presos no *Pontiac Correctional Center* (Estados Unidos). O referido texto chamou a atenção, porque é de autoria de um professor que ensinava Estudos Sociais, Inglês e História, e também porque ele narrou que quando entrou a primeira vez neste centro correccional, pensou: “Eu poderia realmente ensinar alguma coisa sobre história aos presidiários?”⁴ (Wasson, 1992).

A pergunta que Wasson (1992) fez a si mesmo ao ingressar na prisão para trabalhar como professor do Desenvolvimento Educacional Geral, mostra-nos uma legítima preocupação no que se refere aos testes de nivelamento da Educação Básica para adultos presos, com o objetivo de concluir o programa do ensino médio regular.

4 Frase do texto original: “Could I really teach inmates anything about history?”.

Portanto, este relato indica que no currículo escolar para prisioneiros no século XX, a disciplina de História já era ofertada, o que é comprovado, quando Wasson (1992) comenta que ensinava temas relacionados à História dos Estados Unidos.

Atualmente, a História é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica no Brasil, responsável pela transmissão de parte dos saberes sistematizados às pessoas privadas de liberdade e que estudam pela modalidade EJA.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a História possui competências/habilidades específicas no sentido de levar o estudante a conhecer diferentes épocas e lugares, estabelecer comparações entre tempos, espaços e realidades diversas, identificar semelhanças e permanências além de compreender as transformações sociais, culturais e econômicas do passado e do presente (Brasil, 2018).

Assim, compreende-se que o ensino de História tem um papel importante na vida escolar e humana, mas quando se trata das pessoas privadas de liberdade, a educação histórica deve ir além e proporcionar reflexões sobre quem são estes estudantes, a sua condição social, o entendimento crítico da sua realidade, para identificando situações cotidianas de violações de direitos, desigualdade e discriminação de forma a compreendê-las a partir de temas estudados no espaço escolar instalado dentro da prisão.

Com o objetivo de lançar luzes sobre a importância do ensino de História, que será mais bem analisada no terceiro capítulo, passaremos em seguida a historicizar a educação penitenciária a partir de alguns textos que abordam o assunto na perspectiva do debate estabelecido no século XIX.

2.1. Debate da educação penitenciária em obras de referência

Nesta seção, objetivamos historicizar a educação penitenciária através de duas obras de Lucas (1836; 1838) e o livro de Vidal (1866), considerados pioneiros das reformas penitenciárias na França, no século XIX. Ainda, utilizamos o livro de Foucault (1987), os artigos de Petit (1982) e Chlup (2005), os estudos de Vasquez (2013; 2015) e Neves (2015) para depois fazer a análise das pesquisas sobre o ensino de História em escolas instaladas nas prisões no Brasil.

Uma questão que se impõe à reflexão nesta parte inicial do TCM é quanto à função da instituição prisional: Se o seu objetivo é levar os indivíduos a pagarem pelos crimes cometidos e

ao mesmo tempo recuperá-los, como a sociedade deseja que esses sujeitos retornem ao convívio social fora das prisões?

Voltar os olhares para alguns dos escritos dos pioneiros da educação penitenciária (Lucas, 1836; 1838; Vidal, 1866), permite-nos conhecer as suas concepções, quanto ao modelo de sistemas penitenciários e a função do ensino na escola que atuava na prisão. A compreensão destes aspectos, leva-nos a refletir que o desenvolvimento da educação penitenciária teve influência de vários autores e trabalhos publicados, tanto no passado como no presente e que nos guiam a lançar novas perspectivas sobre esta importante questão social na pesquisa em ensino de História.

Portanto, a discussão sobre a educação desenvolvida em prisões não é recente, mas é difícil encontrar estudos sobre a HEP no Brasil, principalmente por se tratar de um assunto que envolve a História das Prisões e muitas Ciências, bem como de segmentos invisibilizados da sociedade brasileira. Assim, há de se considerar, que neste contexto de ensino, o cárcere torna-se um mecanismo de isolamento social, punição e esquecimento daqueles que praticaram crimes.

Com relação à historicidade do tema, observa-se que um dos primeiros movimentos sobre a educação para prisioneiros surgiu em 1789, nos Estados Unidos. Trata-se do Movimento de Educação Correcional - MEC, criado pelo religioso William Rogers e que começou a oferecer instrução aos detentos na Cadeia de Walnut Street, na Filadélfia. É importante também registrar que em 1816, Elizabeth Fry já ensinava leitura às presidiárias e aos seus filhos em Newgate, Londres. Mais tarde, o trabalho realizado por Fry, serviu de modelo para outras mulheres que atuaram na reforma penitenciária americana (Chlup, 2005).

Assim, a partir do artigo de Chlup (2005), entende-se que o MEC foi o prelúdio do Movimento Reformador das Prisões - MRP, tema bastante debatido por Foucault (1987), Neves (2011) e Vasquez (2013). Com base nessas autoras e autores, é possível compreender que o MRP se difundiu no século XIX em vários países, vindo a exercer papel importante na divulgação das experiências de execução das penas, do tratamento penitenciário e na publicação de livros e relatórios acerca das condições dos estabelecimentos penais. No século XIX, foi discutido bastante sobre a necessidade de reforma das prisões em Congressos Internacionais Penitenciários, na área da Ciência Penitenciária e outras Ciências, principalmente as formas da população carcerária cumprir suas penas, o que dependia do tipo de sistema penitenciário de cada país, o que na prática do encarceramento incluía a religião, o trabalho, a educação correcional e a educação penitenciária.

Ainda sobre o movimento em defesa da reforma penitenciária nos Estados Unidos, Chlup (2005), apresenta uma cronologia com os marcos importantes do desenvolvimento da “educação correcional” nos séculos XVIII e XIX, e destaca aspectos como: o papel da prática educativa na reabilitação, aconselhamento, superação de vícios, aquisição de habilidades vocacionais e aprendizagem no ensino superior para prisioneiros.

Uma destas questões, pode ser observada na seguinte citação:

Ligações históricas entre a reforma prisional e a “educação correcional” têm demonstrado que, quando uma abordagem punitiva do tipo ‘tranque-os e jogue fora a chave’ é ascendente, a programação educacional é desenfaturada [...] esta abordagem é seguida por várias instituições correcionais. Este modelo difere de uma abordagem de reabilitação em que a sentença é vista como punição e o tempo gasto em instituições correcionais se concentra na reabilitação, no aconselhamento, na superação de vícios, na aquisição de habilidades vocacionais e no aprendizado acadêmico⁵ (Chlup, 2005, p. 21-22).

Como podemos perceber, Chlup (2005) faz uma comparação entre os tipos de práticas punitivas em instituições penitenciárias no período mencionado, apresentando justificativas para a defesa da “educação correcional” à população carcerária.

Por outro lado, a temática da educação penitenciária foi revisitada, em meados do século XX, pelo filósofo francês Michel Foucault (1987). No livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, o autor analisou a mudança do modelo de prisão na modernidade a partir do caso da França, o que caracterizou como a transição entre a “prisão-castigo” para a “prisão-aparelho” no século XIX, a qual envolveu as formas de punição no encarceramento e a função de disciplinar os corpos dos indivíduos que praticaram crimes (Foucault, 1987).

Ainda, Foucault (1987), analisou os tipos de penas executadas publicamente como forma de suplício do corpo do condenado e a pena de privação de liberdade, atribuindo esta mudança ao contexto das transformações sociais, políticas e econômicas europeias do final do século XVIII e início do século XIX, que se refletia nas novas visões filosóficas a respeito das concepções de homem e sociedade.

5 Texto original 2: “Historic links between prison reform and corrections education show that when a punitive approach ‘lock them up and throw away the key’ is ascendant, educational programming is de-emphasized [...] this approach is followed by several correctional institutions. This model differs from a rehabilitative approach in which sentencing is viewed as the punishment and time spent in correctional institutions focuses on rehabilitation [...]”.

Sobre a mudança no tipo de punição, ele escreveu:

O duplo fundamento – jurídico-econômico por um, lado técnico-disciplinar – fez aparecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas [...] em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu-se ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos [...] se a pena infligida pela lei tem o objetivo principal a reparação do crime, ela pretende que o culpado se emende. E deve requerer essa transformação aos efeitos internos do encarceramento. Prisão-castigo, prisão-aparelho: a ordem que deve reinar nas cadeias pode contribuir fortemente para regenerar os condenados; os vícios da educação, o contágio dos maus exemplos, a ociosidade [...] pois bem, tentamos fechar essas fontes de corrupção; que sejam praticadas regras de sã moral nas casas de detenção (Foucault, 1987, p. 261-262).

Portanto, o encarceramento como punição, passou a ser praticado como um tratamento disciplinar no século XIX, em substituição à “pena-castigo” pela “pena-aparelho”, que era inicialmente, executada em lugar público e depois cumprida dentro de “instituições de sequestro” dos criminosos (Foucault, 1987), isto é, nas prisões, quando os criminosos cumpriam as penas de privação de liberdade, com o objetivo de puni-los em defesa da sociedade.

Ainda, a este respeito, o autor complementa:

O castigo passou a ser uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justificáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça, o louvor que ela precisa; eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva (Foucault, 1987, p. 61).

Neste trecho do livro, verifica-se que Foucault identificou a característica do modelo de punição adotado a partir do foi defendido na reforma penitenciária entre os séculos XVIII e XIX, período em que o castigo público aplicado aos corpos dos condenados foi substituído pelo castigo velado no interior das prisões. Contudo, para iniciar uma nova prática punitiva foi necessária a substituição do “carrasco” por outros profissionais das áreas da administração penitenciária (guardas), da saúde (médicos, psiquiatras e psicólogos) e da educação penitenciária (capelães e educadores). A referência aos termos “capelães e educadores” sugere, que a educação penitenciária deveria se desenvolver e ser ofertada à população carcerária ainda no século XIX, no contexto das práticas de encarceramento de cada tipo de sistema penitenciário.

Historicamente, as discussões sobre a reforma penitenciária surgiram, paralelamente, nos Estados Unidos e na Europa. Na França, durante o século XIX, Beaumont e Tocqueville (1831), Lucas (1836; 1838), Ducpétiaux (1837; 1847; 1857), (Ferrus (1850) (*apud* Foucault, 1987), entre outros e Vidal (1866) foram alguns dos pioneiros do MRP, propostas naquele período.

A respeito do movimento reformista do século XIX, Anitua (*apud* Vasquez, 2013, p. 10), apresentou a seguinte análise:

O movimento de reforma das prisões sofreu influência das revoluções ocorridas na França (1789-1848), caracterizando este em três fases. Na primeira, os grupos de participantes concentram seus interesses em condições da vida carcerária e sua melhoria. Enquanto, na segunda, colocaram em debate as práticas atrozes das penas corporais aos condenados e começaram a propor ideias, técnicas e princípios para funcionamento dos sistemas penitenciários. Já a terceira fase, foi marcada pelo início da contribuição dos especialistas que passaram a desempenhar as atividades penitenciárias.

A caracterização proposta por Anitua é importante porque contribui para identificar o contexto e as fases em que foram produzidas as obras analisadas nesta pesquisa em ensino de História.

Considerando a análise de Anitua, percebe-se que o livro escrito por Charles Lucas, intitulado - *De la Réforme des Prisons, ou, de la Théorie de l'Emprisonnement de ses Principes, de ses moyens et de ses conditions pratiques*, publicado entre 1836 e 1838, insere-se entre a segunda e a terceira fase do MRP da França.

Assim, o contexto em que a obra de Lucas foi escrita, permite-nos dizer que este autor criticou o sistema penitenciário auburniano da modernidade e defendeu de forma enfática a prisão como uma instituição não apenas de punição, mas que devia educar uma parte dos criminosos, que estavam presos, por meio da “educação penitenciária” (Lucas, 1838, p. 55).

A obra de Lucas mencionada, contribuí para reconhecê-lo como um dos expoentes do MRP na Europa, e por isso, Foucault (1987) cita o mesmo, quando escreve sobre as técnicas disciplinares na sua análise, que visa expor acerca do nascimento da sociedade disciplinar, o direito de punir e sua relação com várias instituições (entre elas, a prisão), na qual Lucas foi um defensor da educação penitenciária no início do século XIX.

De outra forma, um interessante artigo publicado por Jacques-Guy Petit na revista “*Déviance et Société*”, em 1982 sob o título: “*L’amendement ou l’entreprise de réforme morale des prisonniers en France au XIXe siècle*”, apresentou uma síntese dos tipos de reformas

penitenciárias defendidas no contexto do século XIX, os seus promotores, suas características e os tipos de “emenda” pretendidas.

De acordo com Petit (1982), as discussões acerca das reformas penitenciárias naquele contexto, faziam parte de uma conjuntura econômica e social mais ampla, devido à influência do movimento iluminista, das revoluções ocorridas na França e da Revolução Industrial.

Os debates sobre a temática, no século XIX evidenciavam uma clara preocupação com as massas de trabalhadores desocupados, que eram atraídos para as regiões urbanas pelo avanço da industrialização, como podemos observar na citação:

O espírito de investigação, reforma e organização que foi produzido na França [...] não se concentrou em nada mais ardentemente do que no estado das prisões e no regime dos criminosos. Esse ardor prolongou, obviamente, as preocupações econômicas e sociais da Primeira Revolução Industrial. Advertidas, pelas estatísticas do aumento da criminalidade, as classes dirigentes perceberam [...] as classes trabalhadoras como classes perigosas. No contexto do medo social, a questão primordial era: como moralizar o povo? [...] a convicção de que estamos entrando numa nova era de progresso e de civilização, a reforma moral dos prisioneiros esteve mais do que nunca em pauta, e o debate intensificou-se, centrado na possibilidade e na natureza da alteração (Petit, 1982, p. 331)⁶.

A citação esclarece que o movimento populacional em direção aos centros urbanos causou preocupação nas classes dirigentes, fazendo-as enxergar a necessidade da “reforma social” como um modo de conter as “classes perigosas”.

Em consequência, a reforma direcionou-se para determinados segmentos populares, que eram os alvos das instituições de encarceramento. Isso também teve repercussão no regime das prisões e na forma de “emenda” ou “correção moral” dos criminosos que se pretendia. Em maior alcance, “[...] no contexto do medo social, surge uma questão primordial: como moralizar o povo?”⁷ (Petit, 1982, p. 331), para condicioná-lo às normas da sociedade capitalista.

6 Texto original 3: "L'esprit d'enquête de réforme et d'organisation qui s'est produit en France [...] ne s'est porté sur rien avec plus d'ardeur que sur l'état des prisons et le régime des criminels". Cette ardeur prolonge évidemment les préoccupations économiques et sociales des débuts de la révolution industrielle. Avertis, par les débuts de la statistique, de la montée de la criminalité, les classes dirigeantes perçoivent les classes laborieuses d'abord comme des classes dangereuses. Dans le contexte de peur sociale, une question primordiale : comment moraliser le peuple avec la conviction que l'on entre dans un âge nouveau de progrès et de civilisation, l'entreprise de réforme morale des détenus est plus que jamais à l'ordre du jour, et le débat s'intensifie, centré autour de la possibilité et de la nature de l'amendement".

7 Texto original 4: "Dans le contexte de peur sociale, une question primordiale: comment moraliser le peuple?".

Como pode ser observado, o debate promovido pelos autores citados, acerca do modelo de encarceramento, pauta-se no princípio de duplo efeito para a execução da sentença criminal: punir os culpados, chamando os criminosos ao arrependimento, para torná-los melhores por meio da “regeneração moral” (Petit, 1982).

A primeira fase do movimento reformista na França, caracterizou-se pelas críticas direcionadas ao estado lastimável das prisões e, em segundo plano, a ineficácia da “emenda moral” durante o encarceramento, outrora praticado no que tange a incutir hábitos virtuosos no comportamento do indivíduo criminoso.

Em relação a este aspecto, questionava-se quanto ao objetivo social da prisão: intimidação ou emenda? A este respeito, a opinião de um reformista esclarece: “Não escondemos, as nossas prisões não são objetos de direito: punem sem correção e a questão da regeneração dos prisioneiros ainda deve ser resolvida entre nós”⁸ (Petit, 1982, p. 333).

Em 1829, na fase da Revolução Francesa conhecida como Restauração, o próprio governo daquele país, reconheceu que o regime moral das prisões era imperfeito, ao afirmar:

Não escondemos, as nossas prisões não são objeto de direito: punem sem correção e a questão da regeneração dos prisioneiros ainda deve ser resolvida entre nós [...] O equipamento das casas centrais recebeu as melhorias que era possível a este respeito, não poderíamos ir mais longe sem ferir a moralidade pública⁹ (Petit 1982, p. 333).

Este pensamento evidencia que o próprio governo francês admitia a incapacidade de “correção” dos indivíduos criminosos, pois reconhecia a necessidade da reforma no sistema penitenciário.

Ainda, o artigo de Petit (1982), explica que um dos movimentos que iniciou no século XIX, em que participaram os filantropos, foi institucionalizado parcialmente, em 1819, através da *Société Royale pour l'Amélioration des Prisons* (Sociedade Real para a Melhoria das Prisões), presidida por Rochefoucauld-Liancourt, tendo também como figura de destaque John Howard.

8 Texto original 5: "Ne nous le dissimulons point, nos prisons ne sont point un objet d'effroi: elles punissent sans corriger et la question de la régénération des prisonniers est encore à résoudre parmi nous [...]".

9 Texto original 6: "Ne nous le dissimulons point, nos prisons ne sont point un objet d'effroi: elles punissent sans corriger et la question de la régénération des prisonniers est encore à résoudre parmi nous [...]. Le régime matériel des maisons centrales a reçu les améliorations qu'il était possible d'y introduire et on ne pouvait aller plus loin, sous ce rapport, sans blesser la morale publique".

Estes pensadores eram defensores da “reforma moral” do indivíduo criminoso através das boas obras realizadas por instituições ou pessoas caritativas (filantropos).

Outra corrente da reforma penitenciária do século XIX, era formada pelos anti-filantropos, ou seja, aqueles que não acreditavam na “emenda” (*amendement*) do indivíduo criminoso a partir da instituição penitenciária. Um dos expoentes desse pensamento era o higienista social Moreau-Christophe, defensor da concepção do “criminoso nascido”. Este reformista acreditava que o objetivo final da pena era punir o criminoso e não a sua moralização (Petit, 1982).

Para o inspetor de prisões Moreau-Christophe, a maior parte dos criminosos eram “*monstres*” (monstros), com defeitos morais e de cura inalcançável. Segundo o estudioso “O crime não faz o criminoso, ele o manifesta”¹⁰ (*apud* Petit, 1982, p. 334). Assim, entendia que tal predisposição era conveniente e por isso durante o cumprimento da pena, o indivíduo criminoso deveria permanecer em isolamento individual absoluto.

De outro modo, Christophe acreditava que a grande maioria dos criminosos eram recrutados nas classes pobres, e argumentava que lhes ofertando trabalho, pão e educação mínima, a sociedade seria moralizada preventivamente. Para este autor, o Estado teria que punir o crime em seus efeitos, por falta da punição em suas causas (Petit, 1982).

Encontramos outra corrente associada à reforma penitenciária no século XIX, a partir do trabalho de Beaumont e Tocqueville (1831). Com base em estudos sobre os sistemas da Filadélfia¹¹ e Auburn¹², eles elaboraram um extenso relatório, no qual destacaram três vantagens comuns de ambos em relação aos outros regimes penitenciários da época, que eram: “1ª impossibilidade de corrupção; 2ª maior probabilidade de adoção de hábitos de obediência e trabalho; 3ª possibilidade de reforma radical. E admitiam, se a emenda não for certa, então é provável”¹³ (Petit, 1982, p. 337).

Na prática, embora esses pensadores tivessem preferência pelo completo isolamento do criminoso dentro da prisão, acreditavam que a eficácia da “reforma moral” destes, não era plena. Quanto a isso ponderavam que:

10 Texto original 7: “le crime ne fait point le criminel, il le manifeste”.

11 Regime de isolamento celular total, caracterizado pela solidão e isolamento absoluto.

12 De acordo com Isidoro (2018), o sistema de Auburn era baseado na regra do silêncio absoluto. Por isso era também conhecido como silent system. Os detentos eram proibidos de conversar entre si, só sendo permitido trocar algumas palavras, em voz baixa, com os guardas, desde que tivessem autorização prévia.

13 Texto original 8: “1º impossibilité de corruption, 2º grande probabilité de prendre des habitudes d'obéissance et de travail, 3º possibilité d'une réforme radicale. Si l'amendement n'est pas certain, il est donc probable”.

Em total isolamento, o preso é deixado a pensar e, portanto, ao remorso. A "tortura da solidão e do isolamento", portanto, parece levar, por si só, à emenda. Esta concepção parece-nos reconectar implicitamente com a opinião de Howard: A solidão e o silêncio amedrontam o crime, conduzem a alma à reflexão e da reflexão ao arrependimento. Na prática, Tocqueville e Beaumont não tinham ilusões quanto a profundidade da reforma moral: quase nunca radical, sua probabilidade consistia, depois de anos de disciplina e trabalho, em se tornar, senão totalmente honestos, pelo menos respeitadores das leis¹⁴ (Petit, 1982, p. 337).

Como podemos perceber, Beaumont e Tocqueville demonstravam certa preferência pelo modelo de encarceramento do sistema Filadelfiano, mas não alimentavam ilusões exageradas quanto à recuperação moral dos criminosos.

Outro modelo de reforma penitenciária na época, foi a corrente cristã, representada por Marquet-Vasselot. A corrente cristã era contrária ao isolamento celular e defendia a “emenda moral” do criminoso a partir dos preceitos da religião, senão totalmente, pelo menos em parte. O seu promotor argumentava que se a prisão era de fato uma punição, então, ela deveria servir primeiramente, a emenda do culpado e, em segundo lugar ao exemplo que ela deve promover (Petit, 1982). Ainda o mesmo autor, ressalta que a corrente reformista penitenciária de maior influência na França, na época pela originalidade foi concebida por Charles Lucas.

Petit (1982) comenta que Charles Lucas, exerceu cargos influentes no sistema prisional na França, dentre eles, foi inspetor-geral das prisões, período que conheceu em profundidade a situação carcerária daquele país, o que possibilitou fazer críticas ao estado das prisões francesas, na primeira metade do século XIX, de modo particular, às Casas Centrais, onde os sentenciados ficavam isolados e ociosos nas celas durante o dia e à noite.

Os livros de Lucas estudados nesta pesquisa foram os volumes II e III da coletânea *De La Réforme des Prisons, ou, de la Théorie de l'Emprisonnement de ses Principes, de ses moyens et de ses conditions pratiques*, composta de três volumes publicados entre 1836 e 1838 e que segundo Petit (1982), rendeu um indiscutível prestígio internacional ao Lucas.

14 Texto original 9: "Car dans l'isolement total, le détenu est livré à la réflexion, donc au remords. Le 'supplice de la solitude et de l'isolement' semble donc conduire, par lui-même, à l'amendement. Cette conception nous paraît renouer implicitement avec l'opinion d'Howard : 'La solitude et le silence effrayant le crime, elles portent l'âme à la réflexion et la réflexion au repentir'. Pratiquement, Tocqueville et Beaumont ne se font guère d'illusions sur la profondeur de la réforme morale : presque jamais radicale, sa probabilité consiste, après des années de discipline et de travail, à devenir sinon tout à fait honnête, du moins respectueux des lois".

Na coletânea, Lucas traçou um panorama do regime penitenciário francês e propôs uma teoria do encarceramento, com um sistema de classificação da prisão em três graus diferentes: preventivo, repressivo (casas correcionais) e penitenciário (casas centrais).

O mesmo não se opunha ao regime celular para sentenças curtas (prisão preventiva e repressiva), mas o considerava perigoso, cruel e moralmente degradante para as penas mais longas (regime penitenciário). Segundo ele, na prisão preventiva, o indivíduo devia ser mantido sem punição em confinamento solitário à noite, ainda que houvesse possibilidade da convivência coletiva durante o período diurno.

O teórico insistiu na importância da educação e do trabalho como instituições complementares ao regime penitenciário para “emenda moral”, chegando a fundar casas especiais para adolescentes presos, como a de Val d’Yèvre, em 1847, e as sociedades patronais para condenados libertados (Petit, 1982).

Evidenciou-se nos livros estudados, que Lucas (1836; 1838) defendia a instrução, com o fim de desenvolver a “regeneração moral” do criminoso. Para ele, a educação seria o principal meio para se conseguir a “emenda” ou “correção” de quem cometia crime. Porém, antes da “emenda” era necessária a realização de um estudo da moralidade, para classificar o sujeito criminoso em três estágios: provação, confiança e exceção.

Lucas (1838), entendia a educação, via de regra, não apenas como o saber, o sentir e o agir, mas também como a aplicação do conhecimento, prática dos sentimentos e repetição de ações, de modo a elevar os conhecimentos, os sentimentos e as ações ao poder do hábito. Desse modo, a educação pressupunha “três forças”: a inteligência, o tempo e a vontade humana.

A inteligência, por ser essencial para iluminar a capacidade, a consciência e a razão do homem; a ação do tempo, porque os atos devem ser repetidos de forma a se sujeitar a influência da duração; e a vontade, pois a repetição deve ser voluntária, caso contrário a aversão moral ao ato destrói o efeito da duração. Logo, o poder da educação penitenciária reside na combinação simultânea destas três forças (Lucas, 1838).

Segundo Lucas (1838), nesse tipo de educação, a inteligência não era concebida como fim, mas como um meio de alcançar a “regeneração do indivíduo”, pois não se referia apenas ao cultivo das faculdades intelectuais em si ou para si através do ensino das Letras, das Ciências e Artes Liberais, mas também ao exercício para o desenvolvimento de sentimentos e princípios necessários

ao homem, para lidar com suas paixões, satisfazer suas necessidades e permanecer dentro das condições exigidas pelas leis.

Assim, este autor concebia a educação penitenciária como a principal forma de alcançar êxito na “emenda moral” do criminoso, o que se pode compreender na citação:

A educação penitenciária é de fato a disciplina de atos voluntários; toda a sua finalidade, toda a sua arte consiste em atrair para si a vontade, em interessá-la, em ligá-la progressivamente à repetição dos atos disciplinares pela sequência das circunstâncias, pela associação das ideias, finalmente pela ascendência dos motivos determinantes nas deliberações sobre a liberdade humana¹⁵ (Lucas, 1838, p. 90).

De acordo com a teoria do encarceramento de Lucas (1838), a capacidade de uma unidade prisional ideal, não deveria ultrapassar o limite de 400 reclusos, para se ter as condições de manter o controle e contabilidade moral. Isso possibilitaria que ao invés da repressão ou intimidação física, fosse dada maior ênfase ao trabalho e a educação penitenciária.

Uma questão levantada por Lucas e importante para esta pesquisa é a seguinte reflexão: “O que é o sistema penitenciário, na verdade, além de um sistema educacional?”¹⁶ (Lucas, 1836, p. 130). A esse respeito, ele argumenta numa passagem do Volume II:

O instrumento do sistema penitenciário foi, portanto, encontrado: é a educação. Para avaliar e controlar sua eficácia, nós a examinamos em todas as hipóteses; nós a colocamos sucessivamente diante da organização, da posição social e diante de si mesma, então na mistura das combinações dessas três forças; e em toda parte a prova nos revelou nela um instrumento, não infalível sem dúvida, mas eminentemente útil e evidentemente predestinado a disciplinar as nossas paixões e as nossas necessidades¹⁷ (Lucas, 1838, p. 86).

Assim, Lucas foi enfático na defesa da educação no sistema penitenciário como meio de obter a “emenda moral” do criminoso, independente da sua organização e posição social.

15 Texto original 10: "L'éducation pénitentiaire, c'est en effet la discipline des actes volontaires; tout son but, tout son art consiste à attirer à elle la volonté, à l'intéresser, à la lier progressivement à la répétition des actes disciplinares par l'enchaînement des circonstances, par l'association des idées, par l'ascendant enfin des motifs déterminants dans les délibérations de la liberté humaine".

16 Texto original 11: "Qu'est-ce que le système carcéral, en réalité, sinon un système d'éducation?"

17 Texto original 12: "L'instrument du système pénitentiaire est donc trouvé: c'est l'éducation. Pour en apprécier et contrôler l'efficacité, nous l'avons examinée dans toutes les hypothèses ; nous l'avons placée successivement en face de l'organisation, de la position sociale et en face d'elle-même, puis dans le mélange des combinaisons de ces trois forces ; et partout l'épreuve nous a révélé en elle un instrument, non pas infallible sans doute, mais éminemment utile et évidemment prédestiné à discipliner nos passions et nos besoins".

De forma persuasiva, o teórico procurou mostrar que a espada da justiça divide a sociedade em duas classes: a pobre, trabalhadora da qual oriunda praticamente todo o contingente de prisioneiros; e a abastada, composta por pessoas que dela se beneficia, pois é quem institui os dispositivos e os princípios do julgamento penal.

Com base em estudos estatísticos e das contas da justiça criminal, Lucas observou o desenvolvimento da criminalidade, comparando-as entre a população rural e a população das grandes cidades (Petit, 1982), chegando à seguinte constatação, quanto às populações perigosas:

[...] “população perigosa” cujos elementos são recrutados nas emigrações de mendigos, vagabundos, gente sem confissão e liberados, todos os quais, pela natureza de suas inclinações e pelas necessidades de sua situação, são irresistivelmente impelidos a buscar nas cidades a aglomeração de população e riqueza, a fim de esconder seus nomes entre as fileiras apinhadas de um, e exercer mais lucrativamente, dentro dos recursos do outro, a indústria da mendicância e do crime. A verdadeira expressão dos vícios da “classe perigosa” nas populações urbanas¹⁸ (Lucas, 1838, p. 27).

Conforme visto neste fragmento, o estudioso identificava as causas da delinquência e do aumento da criminalidade naquela época, considerando o rápido crescimento das cidades que era acompanhado pela expansão das comunicações, sedução pela riqueza da classe burguesa, bem como pelos abusos dos especuladores (Petit, 1982).

Na teoria do encarceramento que foi escrita por Lucas, o Estado deveria ser o verdadeiro educador, mediante o uso de mecanismos próprios, no sentido de intervir com vigor físico e moral em todos os momentos e destarte “emendar” o comportamento do criminoso através do desenvolvimento de hábitos sociais, virtuosos, morais e religiosos regulares.

Neste sentido, Lucas *apud* Petit (1982), destacava:

O papel primordial do Estado, empresário da reforma moral por meio da educação penitenciária. Como instituição auxiliar no processo de regeneração, a Escola parecia menos urgente do que a prisão, e criticava: Não diga ao governo: Comece reformando as escolas antes de reformar as prisões, porque as prisões também são

18 Texto original 13: "population dangereuse dont les éléments se recrutent dans les émigrations de mendiants , de vagabonds, gens sans aveu et libérés, qui tous, par la nature de leurs penchants et les nécessités de leur situation, sont irrésistiblement poussés à rechercher dans les villes l'agglomération de la population et de la richesse , afin de cacher leurs noms dans les rangs pressés de l'une, et d'exercer plus lucrativement , au sein des ressources de l'autre, l'industrie de la mendicité et du crime. L'expression véritable des vices de la classe dangereuse dans les populations urbaines".

escolas, e as únicas [...] onde o governo pode, da maneira mais direta e abrangente, fazer educação¹⁹ (Petit, 1982, p. 344).

Como pode ser depreendido da citação de Petit, Lucas defendia a tese de que as melhores escolas do Estado moderno estariam nas prisões de longa duração. Ou melhor dizendo, segundo ele, as instituições educativas localizadas em contexto penitenciário, seriam por excelência, as escolas das classes populares, cuja sua finalidade era a “emenda social” através da educação.

Nos ambientes das penitenciárias, a vida dos prisioneiros seria assim submetida, ao longo dos anos de encarceramento, à “reforma moral”, que iria dissuadir a reincidência dos atos criminosos e a corrupção por meio da “emenda” ou “correção” e não da intimidação. Desse modo, o sistema prisional, deveria ser “o primeiro e único ato direto pelo qual o governo se comprometia a desenvolver o poder da boa educação” (Lucas, 1838, p. 57)²⁰.

De encontro a este pensamento, pode-se entender que Lucas reconhecia o papel que a educação pode exercer na vida das pessoas, e não se tratava de tornar os criminosos completamente virtuosos, mas em certa medida levá-los à “emenda moral” e instruí-los a não ser violadores das leis.

A teoria do encarceramento, envolvia também a concepção de Educação Social, cujo principal objetivo é comentado por Petit:

O objetivo final e absoluto da educação social é moralizar a sociedade e, por conseguinte combater o movimento da criminalidade. Mas nestas escolas desenvolvidas desde Guizot para a população livre, o governo tinha muito menos influência do que sobre a população de prisioneiros. E o objetivo da educação penitenciária era precisamente reparar as falhas da educação social (Petit, 1982, p. 342)²¹.

19 Texto original 14: "Le rôle primordial de l'Etat, entrepreneur de réforme morale par l'éducation pénitentiaire. La famille ? Elle n'éduque plus. L'Eglise ? Ses couvents de pénitentiaire préparent à vivre dans l'autre monde, non dans celui-ci. L'École ? Elle semble moins urgente que la prison, et critique Cousin : 'Il ne faut pas dire au gouvernement : 'Commencez par la réforme des écoles avant celle des prisons', car les prisons sont aussi des écoles, et les seules même (...) où le gouvernement puisse, de la manière la plus directe et la plus complète, faire de l'éducation'".

20 Texto original 15: "Le système pénitentiaire est le premier et le seul acte direct par lequel le gouvernement entreprenne de développer la puissance de la bonne éducation".

21 Texto original 16: "Le but final et absolu de l'éducation sociale, c'est de moraliser la société et par conséquent de combattre le mouvement de la criminalité. Mais dans ces écoles développées depuis Guizot pour la population libre, le gouvernement a beaucoup moins d'influence que dans la population des prisonniers. Et "le but de l'éducation pénitentiaire est précisément de réparer les échecs de l'éducation sociale". Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) dirigiu a política interna da França entre 1840 e 1848, exerceu o cargo de ministro da Instrução Pública entre 1832-36, e destacou-se entre os responsáveis pelo início do ensino primário.

Segundo Petit (1982), a originalidade do pensamento de Lucas, o notabilizou como homem do futuro, pois defendia o Estado laico e intervencionista, por meio de uma administração que deveria promover a Educação Social a todos os segmentos da população. Assim, a eficácia da Educação Penitenciária seria corrigir as falhas da Educação Social pela modulação constante da pena e o comportamento do preso, com base na “coerção moral” de forma a subjugar-lo ao ponto de controlar até mesmo o seu pensamento mais íntimo.

No que se refere à eficácia da Educação Penitenciária em relação à criminalidade, Lucas escreveu:

A criminalidade é muito menos uma predisposição orgânica do que uma praga social; é assim que se concebe a eficácia da educação penitenciária no desenvolvimento da organização. Há, portanto, uma ação muito poderosa da educação penitenciária a ser exercida sobre as organizações; e já podemos prever em que consiste esta educação penitenciária (Lucas, 1838, p. 42)²².

Assim, a “reforma moral” do prisioneiro não seria atingida com a intimidação, mas pela “emenda” promovida por meio da Educação Penitenciária.

Vale ressaltar que a obra de Lucas esteve presente nos debates acerca da reforma penitenciária no século XIX. A sua teoria influenciou em parte a instrução de 1839, na França, no que se refere ao silêncio nas casas de força, mas nenhum dos elementos mais importantes da reforma da prisão concebida por ele, chegou a ser implementado na prática (Petit, 1982), pois dependia da vontade política dos governantes e de um poder que se legitima as teorias aplicadas aos problemas penitenciários.

Outro livro analisado na pesquisa, foi *Les Ecoles dans les Prisons: notice sur l'organisation de l'enseignement primaire dans les prisons de la France, de l'Angleterre, de L'Allemagne, de L'Italie et d'autres pays*, publicado em Paris, por Vidal (1866).

Na obra de 40 páginas, Leon Vidal²³, que também exerceu o cargo de inspetor-geral de prisão na França, o autor expõe um panorama das primeiras experiências escolares realizadas entre

22 Texto original 17: "La criminalité est bien moins une prédisposition organique qu'une plaie sociale; et ainsi se conçoit l'efficacité de l'éducation pénitentiaire sur le développement de l'organisation. Il y a donc une action d'éducation pénitentiaire très puissante à exercer sur les organisations ; et nous pouvons déjà prévoir en quoi consiste cette éducation pénitentiaire".

23 Léon Jérôme Vidal (1797-1873) foi editor, autor e funcionário público, exercendo os cargos de inspetor-geral de prisões, chefe do escritório do gabinete do Ministro do Interior na administração do governo da França e foi responsável pelas bibliotecas administrativas.

as décadas de 1820 e 1850 nos sistemas penitenciários europeus, dos Estados Unidos e breve comentário em relação à América do Sul.

O livro de Vidal, assim como alguns capítulos das obras de Lucas analisadas nesta pesquisa, constitui-se em importantes fontes primárias e históricas para a História da Ciência Penitenciária no século XIX, ao delinear de forma global o tema da Educação Penitenciária e Educação Correcional, exemplificando algumas experiências de prisões de países europeus, como da França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Suíça, Suécia e em lugares como os Estados Unidos e da América do Sul, entre outros.

Nesta obra, Vidal buscou refazer o processo legislativo relativo à origem da organização do ensino primário nas prisões da França, a partir do decreto do Ministro do Interior de 25 de dezembro de 1819²⁴. Na sequência, o autor abordou acerca do: método de ensino usado em escolas para pessoas que estavam presas, as atribuições dos tutores, as informações estatísticas sobre a educação nas prisões francesas, a questão da utilidade da educação na prisão como meio de “reforma moral” a ser transmitida, na medida do possível, a todos os presos; o tema da educação na prisão para menores, comentando os mais famosos estabelecimentos penitenciários franceses do século XIX; a instalação de bibliotecas especiais e a importância da promoção da leitura no cárcere para o “aperfeiçoamento moral” dos presos; bem como cita algumas experiências de forma resumida da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Suíça e Itália.

Além disso, destacou que formalmente a organização da instrução primária na França teve início com o despacho do Ministro do Interior de 1819, o qual previa em seu “Art. 50. Instrução primária. A instrução primária, consiste na leitura, escrita e primeiros elementos de cálculo, será dada aos detentos, seguindo, tantos quantos o seu número o comportar, o método de ensino mútuo”²⁵ (Vidal, 1866, p. 7).

Ainda, o mesmo autor, relatou que em 1821 foram envidados esforços para ofertar a instrução primária nas prisões francesas de maneira mais séria e eficaz. Neste sentido, Vidal (1866) citou o trecho de uma dissertação premiada pela *Société Royale des Prisons* para ilustrar a importância do ensino primário e comenta:

24 O decreto emitido pelo Ministro do Interior em 25 de dezembro de 1819, lançou as bases da educação primária para reclusos na França.

25 Texto original 18: "Art. 50. Instruction primaire. L'instruction primaire, consistant dans la lecture, l'écriture et les premiers éléments de calcul, sera donnée aux détenus, en suivant, autant que leur nombre le comportera, la méthode de l'enseignement mutuel".

Para fazê-los entender estas verdades, bastaria ensinar-lhes o que ensina aos filhos menos favorecidos de fortuna: ler, escrever e contar. Aqui está o modesto aparato científico que eles que precisam [...] Todos os prisioneiros deverão» assistir às aulas, com exceção dos idosos e doentes; uma» hora por dia será suficiente para os vários tipos de instrução» que eles receberão, sem privá-los por longo tempo do trabalho lucrativo²⁶ (Vidal, 1866, p. 5).

Neste trecho do livro, observa-se quatro aspectos quanto ao ensino para prisioneiros. O primeiro, relativo às aulas para aprender a ler, escrever e contar; em segundo lugar, destacou que todos os presos deveriam ser beneficiados com a instrução, exceto idosos e doentes; terceiro ponto, refere-se ao tempo de duração da aula de uma hora; e por último lembrou que o estudo não deveria se estender de forma a prejudicar o “trabalho lucrativo”.

Vidal (1866, p. 7), escreveu que “[...] a verdadeira e completa organização do ensino elementar data da instrução do ministro do interior em 24 de abril de 1840; esta é a carta da instrução penitenciária [...]”²⁷. Esta carta estabelecia as regras para a promoção da instrução primária nas prisões na França, na qual a instrução não deveria ser extensiva aos detentos iletrados e tinha regras definidas para idade e como recompensa aos prisioneiros adultos, desde que com bom comportamento e diligência no trabalho.

Também, Vidal defendeu que a educação dos prisioneiros nas Casas de Força, Casas Centrais e Casas Correcionais da França, deveriam estar voltada para a “reforma moral”. Para ele, o ensino ofertado nas escolas instaladas nas prisões, deveria ser visto como “pura generosidade” do governo.

Assim, a instrução primária nas prisões, necessitava do trabalho do institutor concernente à leitura, à escrita, aos elementos de cálculo, e para ensinar o sistema de pesos e medidas, além do capelão, visando acrescentar-lhes um caráter moral e religioso, como pode ser observado no seguinte trecho: “Eçe segue a partir daí, para dar a este ensino o carácter moral e religioso que lhe

26 Texto original 19: "Pour leur faire comprendre ces vérités, il suffirait «de leur apprendre ce que l'on enseigne aux enfants les moins favorisés de la fortune: lire, écrire et compter. Voilà le modeste appareil scientifique dont ils ont besoin... Tous les prisonniers devront » assister aux leçons, à l'exception des vieillards et des malades ; une » heure par jour sera suffisante pour les divers genres d'instruction » qu'ils recevront sans les priver trop longtemps d'un travail lucratif".

27 Texto original 20: “[...] la véritable et complète organisation de l'enseignement élémentaire' date de l'instruction du ministre de l'intérieur du 24 avril 1840; c'est la charte de l'instruction pénitentiaire [...]”.

é necessário, a contribuição do capelão é indispensável, por mais confiança que o institutor possa inspirar, pelo seu caráter e costumes [...]”²⁸ (Vidal, 1866, p. 8-9).

No tocante aos métodos de ensino foi relatado no livro que não existia uniformidade, pois variavam conforme as doutrinas e os hábitos dos institutores ou das corporações a que pertenciam, sendo o ensino mútuo adotado em algumas “escolas nas prisões” e o ensino simultâneo em outras. O estudioso escreveu que, “A diferença inicialmente parecia tão pequena [...] que quase não valia a pena se preocupar com isso no que diz respeito às prisões e aos presos. A administração não quis impor uma escolha entre estes métodos de ensino [...]”²⁹ (Vidal, 1866, p. 12).

Com relação ao tempo de duração das aulas nos países analisados, ele registrou que, em geral, variava entre uma e duas horas, porém se o espaço da escola não fosse grande o suficiente para comportar todos os estudantes ao mesmo tempo, havia a necessidade de estender a oferta para duas aulas diárias, em horários diferenciados.

Ainda, Vidal (1866) explica que o ensino primário na França era regido pela Lei de 28 de junho de 1833, a qual definia a escolha dos institutores a partir de critérios como: a capacidade e a moralidade para exercer uma “influência justa” sobre os prisioneiros, além disso deveria possuir certificado de competência. Este último, poderia ser substituído por uma prova de “baccalauréat és lettres”, ou apresentar uma carta para atestar boa educação e o caráter dos institutores.

Na maioria das casas centrais na França, no período analisado por Vidal (1866), o número de homens admitidos nas escolas variava de 8 a 12% da população carcerária total e nas prisões de mulheres a porcentagem oscilava de 4 a 5%. O panorama esboçado por ele apresentava os seguintes dados estatísticos: “[...] dos 15.101 condenados existentes em 31 de dezembro de 1865, nas casas centrais, apenas 1.315 foram admitidos na escola”³⁰ (Vidal, 1866, p. 19).

Outro aspecto apresentado no livro, foi sobre as bibliotecas, anexas às escolas nas prisões, pois Vidal também escreveu o trabalho, com título *Conseil pour la formation des bibliothèques spéciales*, em 1864, no qual Vidal defende:

28 Texto original 21: “Il suit de là que, pour donner à cet enseignement le caractère moral et religieux qui lui est nécessaire, le concours de l'aumônier est indispensable, quelque confiance que puisse inspirer l'instituteur, par son caractère et par ses mœurs”.

29 Texto original 22: “Mais la différence paraissait d'abord si faible pour l'établissement de l'instruction élémentaire, que ce n'était presque pas la peine de s'en occuper en ce qui concernait les prisons et les prisonniers. L'administration ne voulait pas imposer un choix parmi ces modes d'enseignement [...]”

30 Texto original 23: “[...] sur 15,101 hommes condamnés existants au 31 décembre 1865 dans les maisons centrales, il n'y en avait eu que 1,315 admis à l'école”.

Uma biblioteca deve existir em todas as prisões e conter livros destinados à leitura dos prisioneiros, aos quais a administração penal, por humanidade, deve não só a alimentação do corpo, mas também à alma. Este alimento espiritual que eleva, melhora, ocupa, distrai de forma útil, é a leitura de bons livros. Facilitar a leitura aos prisioneiros não é apenas conceder-lhes um benefício intelectual, mas satisfazer uma necessidade moral³¹ (Vidal, 1864 *apud* Vidal, 1866, p. 25).

Assim, Vidal (1866) alertou que as bibliotecas escolares eram essenciais nas escolas de regime prisional, para facilitar o hábito da leitura de bons livros nas prisões e pela sua utilidade indiscutível na formação “corretiva, moral e religiosa” do indivíduo criminoso. Segundo o autor, a eficácia disso já era constatada nos presídios de países como a Inglaterra, Alemanha, Suíça, entre outros.

Estabelecendo uma comparação entre os países estudados, analisados em termos de alcance e qualidade do ensino ofertado em escolas nas prisões, Vidal elegeu a Inglaterra como o melhor dos regimes prisionais, pois o ensino primário era ministrado a todos os prisioneiros e os que já tivessem certa instrução recebiam a complementação através de trabalhos técnicos e o uso individual da biblioteca.

Outro país destacado foi a Alemanha, onde notadamente, segundo ele em todas as prisões haviam escolas, nas quais as aulas, de modo geral, duravam uma hora e eram obrigatórias aos presos até certa idade, desde que não soubessem ler, sendo facultado aos prisioneiros com instrução. Na Prússia, a educação era mais difundida em relação ao restante da Europa, chegando até mesmo a atingir quase a universalidade. Naquela região da Alemanha, além das aulas de leitura, escrita e aritmética, em algumas escolas, no ensino primário também era ensinado o canto vocal. Já nos Estados Unidos, o ensino variava conforme o regime de encarceramento. Em parte deste país, adotava-se o regime celular absoluto (sistema Filadélfia), e a escola tinha pouca importância. Já nas prisões do sistema Auburniano, dava-se maior incentivo ao ensino primário, considerado um dos meios mais influentes na reforma moral do detento (Vidal, 1866).

A seguir, apresentamos o Quadro 1, que destaca alguns aspectos acerca da educação correcional nos países analisados por Vidal (1866).

31 Texto original 24: “Une bibliothèque doit exister dans toute prison et contenir des livres destinés à être donnés en lecture aux prisonniers, auxquels l'administration pénale, par humanité, ne doit pas seulement la nourriture du corps, mais aussi celle de l'âme. Cet aliment spirituel qui élève, améliore, occupe, distrai utilement, c'est la lecture de bons livres. Faciliter la lecture aux prisonniers, c'est non -seulement leur accorder un bienfait intellectuel, mais satisfaire une nécessité morale”.

Quadro 1: Regimes prisionais de vários países, enfocando questões sobre a escola na prisão

Países	Escolas, educação e bibliotecas ³² nas prisões
Alemanha	Em toda as prisões tinha uma escola. O ensino era obrigatório aos que não sabiam ler, na Prússia com menos de 21 anos e na Baviera com menos de 22. Em geral, os prisioneiros aprendiam a leitura, escrita, aritmética e canto vocal. A aula durava uma hora.
França	Existiam escolas primárias nas principais prisões da França; aos menores iletrados a instrução intelectual, moral e religiosa era obrigatória e aos adultos, a matrícula só ocorria mediante recompensa. O ensino compreendia os elementos da leitura, escrita, aritmética, gramática e até um pouco de história, desenho linear e geografia geral. O horário de aula durava uma hora e trinta minutos.
Inglaterra	Tinha escola em todas as grandes prisões, e eram administradas por um capelão; o ensino era ministrado para todos os prisioneiros que não tinham instrução e quem já tinha era proporcionado meios para aperfeiçoá-la.
Itália	Das vinte e nove prisões, somente quatro não possuíam escolas em 1865, que eram duas para mulheres e duas para homens. O ensino incluía: leitura, escrita, aritmética, sistema de pesos e medidas, elementos da língua italiana e desenho linear. Pelos menos duas vezes ao ano, o diretor pedia que os prisioneiros comprovassem a instrução recebida.
Suíça	A instrução escolar variava conforme o local; de modo geral as aulas aconteciam diariamente ou somente uma vez por semana.
Suécia	O ensino primário nas prisões era organizado e a educação era muito difundida.
Dinamarca	Foi citada, mas não foram dadas informações detalhadas.
Holanda	Todas as grandes prisões possuíam uma escola e a admissão dos adultos na escola só acontecia como forma de recompensa.
Bélgica	Tinha escolas em todas as prisões e só eram admitidos na escola, os prisioneiros com menos de 30 anos.
Estados Unidos	Variava conforme as regras do sistema penitenciário Auburniano e Filadelfiano, no qual o institutor instruía apenas um prisioneiro por vez, o que demandava desperdício de tempo.
América do Sul	Foi mencionada, mas não foram apresentadas informações detalhadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base no livro de Vidal (1866).

Um aspecto importante destacado, ainda por Vidal (1866), assim como na obra de Lucas (1838), diz respeito a defesa da oferta da educação à população mais pobre ou que não tinha assistência deste serviço público, especialmente nas prisões em que se cumpriam penas de longa duração. No contexto de encarceramento, em que as penas duravam mais tempo, acreditava-se que a Educação Penitenciária e a Educação Correcional, poderia contribuir para a regeneração moral e correção daqueles que não estudaram na infância.

O livro de Vidal (1866) não apresenta informações detalhadas em relação aos países da América do Sul, como o caso do Brasil que é interesse desta pesquisa. Por isso, recorreremos aos trabalhos de um autor brasileiro e uma autora para tratar a este respeito, com abordagem histórica do tema.

32 Existiam bibliotecas para uso dos presos em todas as prisões bem organizadas da Inglaterra, Alemanha, Suíça, Bélgica, Espanha, Holanda, América do Norte e do Sul. Vidal (1866) argumenta que cada prisão deveria ter uma biblioteca e conter livros destinados à leitura dos reclusos, aos quais a administração penal, por humanidade, devia não só a alimentação do corpo, mas também à alma.

De acordo com Vasquez (2015), sabe-se que as discussões envolvendo o sistema prisional e a Ciência Penitenciária em países europeus e nos Estados Unidos, tiveram reflexos em nosso país levando-nos a concluir que “O estabelecimento penal contemporâneo no Brasil resultou da adaptação de sistemas que se desenvolveram nos Estados Unidos e Europa no final do século XVIII e primeiras décadas do XIX [...]” (Vasquez, 2015, p. 31). Por outro lado, Neves (2015, p. 48) comenta que “Pouco se sabe das condições das prisões no período colonial ou reino no Brasil [...], deixando claro a lacuna quanto ao conhecimento existente do assunto e a necessidade de pesquisas sobre o tema nos períodos mencionados”.

A prática de encarceramento adotada no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, recebeu influência dos sistemas penitenciários dos Estados Unidos (da Filadélfia e de Auburn), e depois do sistema penitenciário progressivo, que foi desenvolvido, inicialmente, em prisões da Irlanda.

Para entender o desenvolvimento da HEP no Brasil neste período, é necessário conhecer os regulamentos e as legislações, como por exemplo, os “[...] fragmentos da Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/1984), os regulamentos da Casa de Correção da Corte (Decreto nº 8386/1882) e da Casa de Correção da Capital Federal (Decreto nº 8296/1910), entre outras normatizações [...]” (Vasquez, 2015, p. 19).

É importante acompanhar as transformações pelas quais passou o sistema penitenciário brasileiro, para compreender como aconteceu o desenvolvimento do ensino primário nas prisões a partir da segunda metade do século XIX, o que implica mergulhar na história das prisões brasileiras.

No ano de 1830, entrou em vigor o Código Criminal do Império do Brasil, o qual determinava o tipo de pena com base no crime praticado. De acordo com este código, as penas baseavam-se na exploração da mão de obra e na exposição dos corpos dos escravos com a prática de açoites em lugares públicos, enquanto os outros tipos de presos eram submetidos à realização de trabalhos públicos, às penas de açoites, de galés e outras.

Na segunda metade do século XIX, religiosos, juristas, ministros, diretores de prisões, médicos, juristas e membros de instituições filantrópicas e preventivas de outros países, visitaram alguns presídios e casas de correção no Brasil com o intuito de conhecer a estrutura física, o funcionamento e o tratamento penitenciário (Neves, 2011).

Em consequência também disso, no governo de D. Pedro II (1840-1889), houve uma tentativa de alinhar o Estado brasileiro com as modernas práticas punitivas de outros países. Para isso, tomou-se a iniciativa de enviar comissários brasileiros aos eventos penitenciários, por exemplo, Congresso Internacional Penitenciário, que foi realizado em Estocolmo (1878) e realizar comissões em prisões dos Estados Unidos (1854), e na França e Itália (1889), para conhecer a realidade de instituições dos sistemas penitenciários de outros países, bem como a respeito da execução das penas (Vasquez, 2013).

Antes, porém, ainda em 1834, a edificação da Casa de Correção do Rio de Janeiro (concluída em 1850) já demonstrava o desejo de projetar uma imagem de modernidade do país ao mundo através da sua arquitetura, embora:

As construções desses modelos de prisões no Brasil, evidenciam que seus objetivos vinculavam-se a mecanismos de controle e castigo, dando ênfase à pena de privação de liberdade e ao surgimento do regime punitivo como a pena de açoite, a pena de galé, a prisão com trabalho e a pena de morte, abolida no final do século XIX (Neves, 2011, p. 42).

Por outro lado, a Lei Imperial de 15 de outubro 1827, sancionada por D. Pedro I é considerada a primeira lei educacional do Brasil. Esta oficializou a instrução pública no país, determinando que fossem instaladas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos para o atendimento de crianças de 7 a 14 anos de ambos os sexos.

O estudo dos regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro (1850), Casa de Correção da Corte (1882) e Presídio de Fernando de Noronha (1865), realizado na pesquisa de Vasquez (2015), evidencia que a lei imperial de 1827 já concebia a criação de escolas de primeiras letras nos presídios do Brasil, com base no método de ensino mútuo.

Segundo Vasquez (2015), as “Disposições Gerais” do regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro já previa a:

[...] introdução da “instrução escolar” ou “instrução primária” deveria ser destinada aos presos condenados da época a partir da edificação de escolas no interior do estabelecimento penitenciário. [...] na primeira metade do século XIX no Brasil, tinha-se provavelmente as primeiras inquietações para introduzir a “instrução escolar em prisões” (Vasquez, 2015, p. 64-65).

Pelo exposto no trecho do regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro, percebe-se um esforço de mobilização por parte de alguns setores da sociedade brasileira ainda no início do século XIX, no sentido de ofertar o ensino aos indivíduos que estavam presos no Brasil.

O período compreendido entre 1850 e 1865 foi marcado pela aprovação de regulamentos penitenciários, visando criar regras para o funcionamento das prisões no Brasil, em conformidade com o que estava prescrito no Código Criminal do Império.

No Brasil durante o 2º Reinado (1840-1889) aconteceu a:

[...] difusão da instrução pública em nível primário, secundário e superior, construção de instituições prisionais e implantação de novos regulamentos penitenciários, como no caso da Casa de Correção da Corte, Casa de Correção de São Paulo, Casa de Correção de Porto Alegre, Presídio de Fernando de Noronha e Colônia Correcional de Dois Reis [...] (Vasquez, 2015, p. 58).

É importante frisar que a instrução primária ou religiosa foi implantada gradativamente nos estabelecimentos prisionais do Brasil ao longo do século XIX como instrumento de “exortação ao trabalho dos presos”. Nesse sentido, ressalta-se que esse processo foi resultado da “[...] fragmentação da instrução pública que estava em fase de desenvolvimento nas províncias, vilas e lugares longínquos da corte brasileira, a exemplo das províncias de Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Amazonas [...]” (Vasquez, 2015, p. 68).

Vale destacar ainda, que a instrução primária ofertada aos presos estava diretamente relacionada com regime e a disciplina penitenciária das instituições. Nas prisões das províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo, os empregados das escolas de primeiras letras trabalhavam com a “instrução escolar, moral e religiosa”, incluindo o ensino da leitura, da escrita e cálculos (Neves, 2015; Vasquez, 2015), o que se justificava pelos marcos legais da época, conforme esclarece a citação:

[...] a determinação contida nas disposições gerais do regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro é um indício de que deveria ser inserida a concepção de “educação intelectual” em regulamentos penitenciários futuros do Brasil, mesmo a princípio a concepção de educação ser a “educação moral e religiosa”, sendo exercida pelo “capelão” como uma espécie de combate aos comportamentos e atitudes que não condiziam com as normas instituídas para funcionamento do estabelecimento penitenciário e na medida do possível aconselhando e exortando aos presos condenados ao cumprimento da sua pena de prisão com trabalho, além de exercer suas funções religiosas vinculadas à condição de sacerdote (Vasquez, 2015, p. 65).

De acordo com Vasquez (2015), os regulamentos penitenciários das casas de Correção da Corte e da Capital Federal, além do Presídio de Fernando de Noronha, determinavam que era responsabilidade dos professores de primeiras letras, preceptores e capelães, ensinar nas escolas daquela época na segunda metade do século XIX, período em que os regulamentos penitenciários apresentam no seu conteúdo a concepção de educação moral, religiosa e intelectual, e que se desenvolvia na prática pela instrução religiosa, moral, escolar ou primária.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, houve a promulgação da Constituição de 1891 e a entrada em vigor do Código Penal, em 1890, e as novas legislações trouxeram adequações em relação ao período monárquico. Dentre as mudanças, destacou-se a abolição da pena de morte e a pena que deveria ter no máximo 30 anos. Também foram feitas duas edições no regulamento da Casa de Correção da Capital Federal, em 1900 e 1910. Portanto, estes regulamentos penitenciários apresentam inovações educacionais no início do século XX, com a ampliação do programa curricular para: a leitura, escrita, aritmética elementar, noções rudimentares de gramática, noções de geografia do Brasil, noções de história pátria e de direitos e deveres morais e políticos. Neste período, a responsabilidade de ministrar as aulas passou a ser do professor e não mais do capelão (Vasquez, 2015).

Mudanças posteriores na política de execução das penas criminais ocorreram com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 1946, e a aprovação da Lei nº 3274 de 1957, chamada de Normas Gerais do Regime Penitenciário. A normativa alterou a oferta da educação em prisões, que passou a usar na sua redação os termos “educação moral”, “educação intelectual”, “educação física”, “educação artística” e “educação profissional” para os sentenciados (Brasil, 1957 *apud* Vasquez, 2015). Com isso, a educação em contexto prisional passou a ser direcionada para a escolha de uma profissão útil e à readaptação ao meio social.

Durante o regime militar (1964-1985) foi sancionado o Decreto nº 1004, em 1969 e a Lei nº 7210/1984 ou Lei de Execução Penal (LEP). Esta consagrou as normas penais em vigor no Brasil. Em relação à educação, a referida lei passou a considerá-la como “assistência educacional obrigatória” em nível de Ensino Fundamental. Portanto, a “[...] lei em questão, prescreve a obrigatoriedade da educação em nível de ensino fundamental a população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário [...]” (Vasquez, 2015, p. 91), e envolvendo a formação escolar, religiosa e profissional.

Conforme pudemos observar pelas leituras, os autores e autoras já citados, levam-nos a deduzir que a reforma penitenciária pretendida no século XIX, influenciou em parte as legislações penais de muitos países no decorrer do século XX, como é o caso do Brasil; também contribuiu para a mudança no tipo de encarceramento baseado no modelo do sistema penitenciário progressivo, assim como a inclusão do ensino primário como parte do tratamento penitenciário, o que é tratado na atualidade na LEP.

Ao estudar obras de pioneiros do MRP (Lucas, 1836; 1838, Vidal, 1866), assim como alguns regulamentos penitenciários brasileiros do início do século XX até 1957 (Vasquez, 2015), percebe-se a defesa da educação nos seus conteúdos, como um meio para tentar regenerar moralmente ou transformar o comportamento de pessoas que praticaram crimes, e que portanto, visava a mudança da conduta de homens e mulheres que foram condenados, e que por isso, devem cumprir a pena de privação de liberdade nas prisões.

Na próxima seção deste capítulo, abordaremos sobre as pesquisas realizadas no Brasil, com foco na Educação Penitenciária e Ensino de História, que foi o estudo preliminar desenvolvido por meio de trabalho colaborativo.

2.2. Pesquisas sobre educação penitenciária e ensino de história no Brasil

A temática Educação Penitenciária e Ensino de História tem despertado pouco interesse de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil. Chegamos a esta constatação a partir do levantamento realizado em websites, bibliotecas digitais de instituições de pesquisas, cujo resultado foi publicado como um capítulo de livro “Ensino de História nas escolas das prisões no Brasil: Um levantamento preliminar de fontes”, de autoria de Vasquez, Silva e Nicoletti (2021). Este fez parte dos textos do livro, intitulado *Currículo e Concepções da História Ensinada*, organizado por Lobato, Vasquez e Martins (2021), sendo o primeiro volume da Coleção Aprender História. Foi possível concluir, inicialmente, com base na pesquisa realizada, considerando o recorte temporal de cerca de uma década, notadamente entre os anos de 2012 e 2021, que foram encontrados, apenas nove trabalhos a respeito do ensino de história em prisões brasileiras.

Depois deste levantamento parcial de dados, em 2022, foi realizada outra busca de produções acadêmicas sobre o tema, quando localizamos um capítulo de livro que foi escrito em coautoria por um pesquisador e duas pesquisadoras do Estado do Pará, e publicado em um livro na

cidade de Macapá; e uma monografia da área de História (Nascimento et al., 2022; Schardong, 2018).

O Quadro 2 apresenta o resultado do levantamento de dados, contendo onze trabalhos, os quais são monografias, dissertações concluídas ou em andamento, relato de experiência no formato de vídeo e capítulo de livro.

Quadro 2: Levantamento de pesquisas sobre o ensino de História nas escolas instaladas em prisões do Brasil

Autor (ano)	Título	Tipo de Estudo	Instituição envolvida
Viana (2012)	A leitura na relação ensino-aprendizagem de História na EJA no sistema prisional	Monografia de especialização em EJA para Professores do Sistema Prisional	UFC
Andrade (2014)	Entre muros e grades: Perspectivas do ensino de História para o aluno recluso da Escola Estadual São José	Monografia de graduação em História	UNIFAP
Brancaleone (2016)	O processo de ensino e aprendizagem de História nas experiências dos detentos da Penitenciária Agrícola de Chapecó-SC	Monografia de graduação em História	UFFS
Schirmer (2017)	O ensino de História para apenados(as) em Santa Maria: a construção de vivências históricas de apenados(as) nos Presídios em Santa Maria	Dissertação em Ensino de História	UFSM
Nascimento (2018)	Abram alas pra História! Da concepção do enredo à Sapucaí: os desfiles das escolas de samba como didática para o ensino de História em escolas de privação de liberdade	Dissertação em Ensino de História	UERJ
Nunes (2019)	Livro Didático e Ensino de História: novos olhares historiográficos para o ensino de História na educação penitenciária	Texto apresentado na qualificação de mestrado em Ensino de História	UNIFAP
Muniz (2021)	Escola de referência em educação em prisões do Pará	Relato de experiência	UFPA
Nicoletti (2021)	Ensino de História na escola da prisão: Uma sequência didática sobre a Era Vargas na perspectiva do diálogo entre História e	Projeto de mestrado em Ensino de História	UNIFAP

	Literatura ³³		
Schardong (2018)	Educação em Cella de Aula: Uma reflexão sobre o Ensino de História nos espaços de privação de liberdade - Case de Chapecó SC	Monografia de graduação em História	UFFS
Silva (2021)	História da expedição nazista no Jari: uma sequência didática digital para uso na escola da prisão ³⁴	Projeto de mestrado em Ensino de História	UNIFAP
Nascimento et al. (2022)	Educação em prisões e ensino de História: Possibilidades de afirmação dos Direitos Humanos na formação de leitores e estudantes	Capítulo de livro	UFPA e UNIFAP

Fonte: Vasquez; Silva; Nicoletti (2021), com inclusão no Quadro 2 pelo autor do capítulo de livro de Nascimento *et. al.* (2022).

O primeiro aspecto a ser destacado, de acordo com a quantidade de pesquisas encontradas no levantamento sobre o tema “Educação Penitenciária e Ensino de História” é o indicativo da escassez de estudos no ambiente acadêmico da graduação e pós-graduação, quanto ao tema em questão, a seguir comentaremos os seus temas, os quais constam no Quadro 2.

Viana (2012), realizou pesquisa no Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira II, em Itaitinga-CE, abordando sobre o processo de leitura na relação ensino e aprendizagem de História. O estudo discutiu acerca das estratégias pedagógicas necessárias para a leitura e a identificação dos obstáculos à compreensão histórica na prática social, com atividades pedagógicas que potencializam o domínio da leitura histórica e que possibilitam o desenvolvimento pleno dos educandos conforme preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais nas práticas cotidianas.

Já a monografia defendida por Andrade (2014), a autora fez reflexão acerca do ensino de História na EJA, estudo desenvolvido no contexto de uma escola pública que funciona dentro de uma penitenciária no norte do Brasil e com a participação das estudantes da Coordenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF) do IAPEN. Pelo fato de Andrade fazer parte do corpo docente da EESJ, localizada no interior do IAPEN, ela ressaltou aspectos intrínsecos à prática de sala de aula na educação penitenciária no Estado do Amapá, relacionados à sua própria experiência docente (*apud* Carvalho; Vasquez, 2020).

33 Após delimitação feita posteriormente, houve mudança no título da pesquisa para: Ensino de História na Escola da Prisão: Sequência didática para o uso de uma obra literária nas aulas de História.

34 Após delimitação do tema, o mesmo foi alterado para: Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937).

A pesquisa de Brancalione (2016), foi realizada na Penitenciária Agrícola de Chapecó-SC, buscou fazer reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de História, considerando as experiências narradas por alunos e professores, o ensino de História na escola instalada na penitenciária, seus limites, possibilidades e o próprio papel da instituição escolar no contexto prisional. Também, analisou os mecanismos de adequação dos encarcerados nos espaços prisionais, os valores e regras (cultura prisional) ali predominantes, sem deixar de considerar a visão da sociedade a respeito dos presos, bem como as concepções e princípios educacionais que podem oportunizar o entendimento por parte do sujeito encarcerado na condição de socialmente excluído e, ao mesmo tempo, as possibilidades de ressocialização. Em síntese, a sua pesquisa reflete sobre as possibilidades de acesso do apenado ao processo de ensino e aprendizagem, relacionando-as aos meios que contribuem para o fortalecimento da cidadania.

Outro trabalho encontrado no levantamento foi a dissertação em ensino de História de Schirmer (2017), “O ensino de História para apenados (as) em Santa Maria: a construção de vivências históricas de apenados (as) nos Presídios em Santa Maria”, desenvolvida no PROFHISTÓRIA/UFSM, a partir de uma ação empreendida nas aulas de História da Escola Julieta Balestro, que se localiza no Presídio Regional de Santa Maria (PRSM) e também na Prisão Estadual de Santa Maria (PESM).

Nesse estudo, a autora chama a atenção para o fato de que há poucas pesquisas acerca do ensino de História nas escolas que funcionam dentro das instituições prisionais, assim como procurou analisar e, ao mesmo tempo, compreender, por meio da investigação, as implicações do aprendizado teórico na vida prática dos (as) apenados (as).

O objetivo principal foi entender as consequências do ensino de História na vida de pessoas que estão presas, e quanto o processo de ensino e aprendizagem extrapola a questão legal, e que pode ser útil na autorreflexão e construção da própria história de vida destes estudantes.

Pelo fato de poucos trabalhos se referirem ao ensino de História em presídios, e sendo o campo de nossa atuação, esse trabalho é resultado de uma ação empreendida nas aulas de História da Escola Julieta Balestro nos Presídio Regional de Santa Maria (PRSM) e Prisão Estadual de Santa Maria (PESM), no RS. A ideia central é que os/as apenados/as reconstruíssem suas histórias de vida, visando, pelas narrativas, ter insights do momento e realidade histórica. Embora não excludentes, o trabalho realizado não enfocou aspectos cognitivos e psicológicos, centrando-se apenas em questões históricas das narrativas dos/as detentos/as (Schirmer, 2017, p. 6).

A pesquisadora Schirmer (2017) concluiu que a educação, de modo geral, e o ensino-aprendizagem de História, por meio de suas competências e habilidades, constituem uma importante ferramenta na recuperação do sujeito sentenciado e, ao mesmo tempo, promove a sua percepção enquanto sujeito inserido em dado contexto histórico-social. Ainda, a autora elaborou uma Cartilha Didática para as aulas de História, destinada ao público feminino, a qual articulou os conteúdos do referido componente curricular à realidade das apenadas em torno do tema gerador: uma prática educativa transformadora.

Nascimento (2018), defendeu sua dissertação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e problematizou as letras dos sambas-enredos de escolas de samba, em especial, as que dialogam com temas históricos. Também, levantou discussões a respeito do significado histórico de patrimônio, dos processos de reconhecimento de sambas-enredo e das escolas de samba do Rio de Janeiro como patrimônio imaterial da referida cidade e do Brasil, assim como a importância da sua preservação.

Ainda nesta pesquisa, o autor criou um produto educacional para oportunizar aos professores de História que trabalha em escolas instaladas nas prisões, uma ferramenta pedagógica para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos educandos. Trata-se de um Guia para Professores, que apresenta o passo a passo de um projeto pedagógico, com culminância de exposição de um desfile de escola de samba com uso de maquetes no espaço prisional (Nascimento, 2018).

Já a monografia de Schardong (2018), realizada em Chapecó-SC, apresenta uma reflexão a respeito da prática do professor de História, destacando a carência da formação específica profissional para a atuação nas escolas que funcionam em contexto prisional. No referido estudo, a pesquisadora enfatizou o papel do professor de História, mas sem relacioná-lo com o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, e também a importância da associação entre teoria e prática ao didatizar os conteúdos.

Ainda, com relação aos trabalhos apresentados no Quadro 2, Nunes (2019) apresentou um texto à banca de exame de qualificação do PROFHISTÓRIA/UNIFAP, no qual o autor discute o uso do livro didático de história na educação penitenciária, abordando o caso do ensino de História para pessoas privadas de liberdade na cidade de Macapá.

Já Nicoletti (2021) e Silva (2021) participaram do Seminário Online do Mestrado Profissional em Ensino de História: Produção de materiais de história com uso de tecnologias

digitais para educação básica, que foi realizado pelo PROFHISTÓRIA/UNIFAP (*apud* Vasquez, 2021). Neste evento, apresentaram e-pôsteres, com o objetivo de expor as suas propostas de temas e produtos educacionais, os quais pretendiam desenvolver na pesquisa em ensino de História.

Ainda neste mesmo ano, em um evento online que foi transmitido no canal “Transversalizando Grupo de Estudos e Pesquisas” no *YouTube*, Muniz (2021) apresentou a sua experiência docente no ensino de História, com utilização de músicas em aulas presenciais para pessoas privadas de liberdade no estado do Pará. A professora de História, comentou que usa as letras de músicas brasileiras como recurso didático, e realiza debates em sala de aula, a partir de questões levantadas sobre temas da realidade carcerária. A experiência de ensino foi concluída com a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, momento em que apresentaram as suas respostas escritas, orais e por meio de desenhos.

E por fim, Nascimento, Muniz e Melo (2022) publicaram um capítulo de livro, no qual escrevem sobre uma experiência de ensino de História e o processo de escolarização em ambiente prisional no Estado do Pará, envolvendo estudantes, que eram pessoas que estavam cumprindo o regime semiaberto em um estabelecimento penal. O autor e as autoras exemplificam a prática de leitura em prisão na aula de História e o estudo do tempo por meio da utilização de música brasileira, com debate proposto na área dos Direitos Humanos. O resultado do trabalho revela que a formação de leitores não se desenvolve apenas na execução de projetos de remição de pena, mas também nas práticas educativas, pois a leitura é um elemento constituinte do ensino nas prisões.

A análise dos estudos acima, leva-nos a algumas considerações, embora preliminares, a respeito da escassez de pesquisas sobre a temática “Educação penitenciária e o ensino de História” nas instituições de educação superior pelo fato de poucos trabalhos abordarem a temática.

Quanto este fato, Schirmer destaca em sua pesquisa:

Vários estudos em âmbito acadêmico têm ressaltado a importância de pesquisas em relação ao ensino em presídios no Brasil. Porém, trata-se de pesquisas em nível sociológico e/ou psicológico em nível macro, sem um foco em uma ciência específica relacionada com a construção histórica desse sujeito que está condicionado às rotinas carcerárias. É possível afirmar que inexistem estudos sobre a dinâmica e a importância do ensino de História para apenados (as), isso porque as experiências são raras e a produção acadêmica não tem focado nem dado o devido significado ao tema (Schirmer, 2017, p. 11).

Esta reflexão, corrobora com o que constatamos no levantamento realizado (Quadro 2), o que revela a necessidade da continuidade de estudos voltados ao ensino de História nas prisões brasileiras.

Segundo a autora, uma das várias possibilidades de pesquisas sobre o tema seria o resgate das memórias dos indivíduos encarcerados e de que maneira eles assimilam, e reconstróem as experiências enquanto sujeitos através do aprendizado do ensino de História, além de procurar saber como ressignificam as suas histórias de vida. Esse tipo de estudo pode nos dar a dimensão interpretativa da trajetória dessas pessoas, além de esclarecer como foram influenciados para a prática de crimes (Schirmer, 2017).

Outro aspecto evidenciado no levantamento, refere-se as possibilidades de pesquisas, devido à complexidade que envolve o tema e a necessidade de outros estudos. Assim, devemos reconhecer que a educação penitenciária como área de pesquisa é abrangente, pois inclui muitos temas específicos, relacionados à educação, à população carcerária e ao ensino de História.

No entanto, mesmo que sejam poucas as pesquisas acerca do ensino de História na educação penitenciária, constatou-se que o assunto é tema emergente em universidades do norte do Brasil, pois a UNIFAP e a Universidade Federal do Pará (UFPA) têm grupos de pesquisas que tiveram estudos concluídos ou que estavam em execução no período de 2014 a 2022.

As suas produções acadêmicas correspondem a 45,45% e 18,18%, respectivamente, na UNIFAP e UFPA (Quadro 2), e 36,37% relativo aos demais trabalhos de outras universidades. Com base nestes indicadores, entende-se que o ensino em História no sistema penitenciário é um tema que tem despertado o interesse de pesquisadores e pesquisadoras dos Amapá e Pará, assim como de outros estados do Brasil.

2.3. Problematizando o ensino de História para as pessoas privadas de liberdade

A história passou a existir enquanto disciplina escolar no Brasil com a criação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837 (Abud, 2004), e oficializada no dia 20 do mesmo mês e ano, através de Decreto Imperial, ainda no Período Regencial (1831-1840). Neste período, também foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável pela instituição da História como disciplina acadêmica, o que se constata na citação:

A trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837. A História, disciplina, não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea, a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício de poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...] (Abud, 2004, p. 29-30).

Assim, a história enquanto disciplina nasceu com caráter elitista, mas também com a função de contribuir para a afirmação da identidade nacional. Com a sua criação foram elaborados os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos que seriam ensinados nas escolas.

Segundo Bittencourt (1993), o estabelecimento da história como disciplina no Brasil passou a ser concebida pouco depois da Constituição de 1824 entrar em vigor. Os debates educacionais que se davam em torno da introdução da história, enquanto disciplina no currículo escolar envolvia liberais brasileiros. Há de se destacar que uma parte deles, objetivava a implantação de uma história laica, isto é, um tipo de ciência social da nação, que ora se afirmava como um Estado independente, mas que não pretendia abandonar os preceitos da Igreja Católica.

A este respeito, o ensino de História, de acordo com os projetos educacionais iniciais, era visto como uma necessidade social e política, e devia atender às escolas elementares e de nível secundário. Nas escolas elementares, no princípio, as orientações curriculares tiveram uma tendência de conciliação “[...] com a Igreja, estabelecendo-se uma História civil subordinada à moral religiosa” (Bittencourt, 1993, p. 195).

A partir de 1827, os legisladores propuseram programas curriculares, visando ensinar a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, além de ministrar elementos de moral religiosa, de acordo com os preceitos da doutrina católica e leituras da Constituição do Império e da História do Brasil (Bittencourt, 1993).

Já no século XXI, a História enquanto objeto do conhecimento faz parte do saber escolar sistematizado, que é ensinado aos diferentes grupos de estudantes, assim como às pessoas privadas de liberdade. Portanto, a História deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e buscar integrar-se às outras disciplinas da Educação Básica, ofertada pela EJA.

Assim, é sua tarefa da educação no cárcere é contribuir para a formação do sujeito educando através do desenvolvimento de competências específicas, para “[...] criar e recriar conceitos, valores na construção de um novo projeto de vida” (Brunken, 2014, p. 4), ou seja, considerando que as pessoas que estão presas, ficaram custodiadas nas prisões por tempo determinado.

No ensino de História, o desenvolvimento das competências e habilidades no ensino fundamental, devem ensinar a reafirmação do direito à educação, o que foi reconhecido desde 1948 no início do Art. 26 da *Déclaration Universelle des Droits de l’Homme* “I. Toda pessoa tem direito à educação [...]” (ONU, 1948), e também contribuir com a escolarização das pessoas privadas de liberdade e a formação de leitores no espaço escolar inserido dentro da prisão.

Julião (2017) e Onofre (2011) contribuem com a discussão, quando advertem que há diversidade de espaços e dos sujeitos na educação de adultos, e das pessoas privadas de liberdade, ou seja, as próprias unidades penitenciárias, assim como as escolas que estão vinculadas a elas, pertencem às realidades, aos contextos e ambientes diversos, isto é, o ambiente escolar e carcerário.

O reconhecimento da complexidade da realidade das prisões, pode contribuir para se pensar na construção de ambientes, de produtos educacionais e das práticas pedagógicas, que atendam às demandas da assistência educacional em suas especificidades.

Quanto a esta questão, Julião (2017) apresenta a seguinte reflexão:

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade (Julião, 2017, p. 124).

De acordo com este autor, a assistência educacional nas prisões já foi reconhecida no âmbito da EJA. No entanto, ainda é necessário avançar no sentido da elaboração de orientações que contemplem a complexidade dos espaços, dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem e as suas necessidades. A criação de uma modalidade própria para a educação desenvolvida no contexto prisional, talvez fosse uma contribuição importante para o atendimento das suas demandas.

Ademais, outra questão que salta aos olhos, de interesse do presente estudo, é o hiato existente em relação ao avanço tecnológico extramuros, em detrimento a sua utilização no espaço

penitenciário. Enquanto, externamente, vivenciamos a revolução tecnológica, percebe-se que o trabalho educacional se desenvolve na contramão deste processo.

Nessa direção, ainda destacamos, a escola intramuros, assim como a extramuros, para a população no mundo livre está em crise. Cotidianamente divulgam-se um crescente número de reprovações e evasões, detectando-se diversos problemas: (1) a escola não atende os interesses de sua clientela; (2) as escolas não acompanham os avanços tecnológicos e sociais da atualidade; (3) os profissionais da área de educação estão desmotivados e, conseqüentemente, desatualizados em relação aos conteúdos e metodologias; (4) os jovens e adultos não veem perspectivas sociais através da escola etc (Julião, 2014, p. 201).

Em síntese, Julião (2014) ressalta a crise vivenciada pela escola, identificando entre as suas causas, a discrepância entre os avanços tecnológicos e sua utilização no espaço escolar dentro das prisões.

O uso de recursos tecnológicos, aliados às metodologias ativas, dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento no ensino e aprendizagem, favorece os processos interativos de construção do conhecimento, o que contribui para a autonomia do sujeito educando. Além de incentivar a sua capacidade de análise e a tomada de decisões individuais e coletivas (Bastos, 2006).

Em vistas destas discussões, ressalta-se a importância do ensino de História para as pessoas privadas de liberdade e dos recursos pedagógicos que melhor atendem a este público da EJA, considerando que desde a última década do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) regulamentou as bases da educação brasileira para diferentes níveis de ensino. Por outro lado, a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)*, esclarece quanto aos recursos didáticos, que os professores de História utilizam mais: os livros didáticos e as apostilas, seguidos de outros textos, filmes, vídeos, jornais, mapas, gravuras, e por último, o computador (Brasil, 2002).

Assim, o ensino de História às pessoas privadas de liberdade, pode contribuir para a emancipação humana e experienciar práticas de cidadania na escolarização, o que depende dos recursos humanos, das práticas educativas e da variedade de recursos didáticos aplicados ao ensino carcerário.

Partindo deste pressuposto, defendemos que as aulas de História, incentivem o protagonismo dos sujeitos educandos no processo de construção social de si mesmo e dos saberes históricos no espaço escolar dentro da prisão, além de orientá-los para as práticas educativas e

de cidadania, que valorizem as narrativas orais, digitais e escritas, pois meta da educação é contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados com a sociedade brasileira.

Em vista do professor ser um dos elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem escolar, cabe o questionamento: Quem são os professores que atuam na EJA das escolas públicas instaladas nas prisões?

De acordo com Paiva (2007), o questionamento acima se impõe como uma das questões fundamentais a serem pensadas, quando nos propomos a discutir sobre os conteúdos e metodologias de ensino para as escolas dos ambientes prisionais. Geralmente, o professor não é preparado para atuar nas prisões, e quando está lotado na escola instalada no espaço penitenciário, é que percebe a “[...] importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços educativos” (Onofre; Julião, 2013, p. 61).

Ademais é importante lembrar que:

Professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha, porém aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. Escolhas não feitas, mas impostas, podem ser desastrosas quando se trata de docentes para condições tão especiais. Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidades escolares, mas adotar diferenciações que possam acolher professores motivados para o trabalho em locais diferenciados. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado (Paiva, 2007, p. 52).

Paiva (2007) denuncia o que ocorre em parte das escolas situadas em contexto prisional do país, que é a designação de professores sem formação, preparo ou experiência para trabalhar na educação básica dentro das prisões.

No contexto de encarceramento, a atuação profissional de professores com as pessoas privadas de liberdade, envolve no cotidiano do trabalho docente, o cumprimento de normas da escola e da prisão, além de conviver com a cultura escolar e a cultura prisional. A cultura escolar refere-se aos saberes ensinados e valores incutidos no espaço escolar pelos professores (Vasquez, 2015), e a cultura prisional é praticada por diferentes grupos de detentos, o que abrange uma linguagem local, regras próprias de convívio da comunidade carcerária e formas específicas de

explicar um assunto (Clemmer *apud* Vasquez, 2015), o que demanda um preparo específico aos professores que trabalham no ensino carcerário.

Paiva (2007) contribui com este debate, quando adverte que uma formação inicial sólida e continuada do professor, fortalece a autonomia; estimula o pensar, planejar, propor, organizar, desenvolver; além de adaptar concepções e práticas docentes, que sejam mais adequadas ao ensino dos sujeitos educandos que estão presos.

Os professores que desempenham a sua função nas escolas de contexto prisional, em regra, pertencem à rede pública do estado, ao qual estão vinculados. A sua lotação nessas instituições de ensino, na maioria das vezes, é feita de forma aleatória, sem levar em conta critérios técnicos ou de formação. “Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidades escolares, mas adotar diferenciações que possam acolher os professores para o trabalho em locais diferenciados” (Paiva, 2007, p. 52).

A respeito do ensino nas escolas instaladas nas prisões e o perfil dos professores que atuam na EJA em prisões, Abreu (2008), em sua dissertação realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ressaltou as disciplinas ensinadas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências das Linguagens e Códigos na EESJ. De acordo com este autor, esta é a única escola pública que atende às pessoas privadas de liberdade no estado do Amapá, trabalho que é executado pelos professores da Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), que se deslocam semanalmente ao IAPEN.

A pesquisa de Abreu (2008), também levantou questões a respeito de qual era a visão do estudante detento sobre os conteúdos ministrados, a relação interpessoal entre o corpo docente e os discentes, bem como a importância da escola e da educação básica no encarceramento.

Uma característica que influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem é a boa relação estudante x professor. Uma relação amistosa é muito importante para o desenvolvimento de qualquer trabalho educativo, ainda mais se tratando de um ambiente diferenciado, como o espaço penitenciário, o qual é hostil e demanda uma postura profissional que contribua com a aprendizagem escolar, a assimilação de conteúdos e a aprendizagem significativa.

Decorre, daí que levando em conta o contexto e os sujeitos do cárcere, na relação educativa que se estabelece pela via da escola, um importante sujeito se destaca - professores -, mediadores indispensáveis para a consecução do ato educativo. [...] porque nesses espaços os professores são os protagonistas que conduzem o percurso dos processos formativos, sob a mediação do formador. Não importa, pois, onde se esteja, são as práticas pedagógicas o pano de fundo da formação, e

os narradores dessas práticas não são outros se não os professores (Paiva, 2007, p. 52).

Um princípio importante que depende do trabalho do corpo docente, para pensar em práticas pedagógicas mais atrativas ao perfil da comunidade estudantil, passa pelo entendimento da necessidade de que qualquer trabalho educativo, deve iniciar pelo prévio conhecimento dos sujeitos envolvidos na formação escolar.

O que sugestivamente no trabalho educativo, pode-se partir do pressuposto de que os sujeitos são detentores de conhecimentos e que a realização de pesquisa exploratória contribui para que os professores conheçam os estudantes com os quais irão trabalhar. Para isso, pode-se utilizar enquetes, questionários, filmes, artes em suas práticas pedagógicas, conforme é sugerido no artigo de Paiva (2017), além de:

Metodologias de história de vida, portanto, podem contribuir para compor esse conhecimento. Sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais etc. O delito que os levou à prisão é parte dessa história, e nem sempre é isto que desejam associar às suas vidas e às identidades que constituem no espaço a que estão restritos. Saber que todos foram praticantes de delito é muito pouco para reduzir a isto o trabalho pedagógico (Paiva, 2007, p. 54).

Com o conhecimento prévio dos sujeitos educandos, possibilidades metodológicas e práticas pedagógicas podem ser adaptadas e tornar o aprendizado mais estimulante, atraente e rico.

Outra estratégia metodológica para ao ensino de História às pessoas privadas de liberdade está relacionada com a trajetória e as escolhas dos professores. Isso pode ser compartilhado com os estudantes, já que a história profissional dos professores também é objeto da prática pedagógica e pode ser útil para estabelecer as relações humanas e sociais entre a comunidade carcerária e a realidade extramuros.

No contexto escolar dentro da prisão, o papel da assistência educacional é auxiliar os sujeitos educandos a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade amapaense e concluir a Educação Básica, enquanto estiverem nas prisões (Amapá, 2019), assertivas afinadas com o ensino de História assegurado na LDB e LEP.

Uma contribuição alvissareira ao ensino de História para os detentos e às detentas é oportunizar a convivência com outras pessoas no ambiente escolar no encarceramento, para que

realizem estudos e leituras durante a resolução dos trabalhos escolares, com o uso de recursos didáticos e as metodologias escolhidas pelos docentes.

Concernente a utilização de recursos tecnológicos, baseados nas metodologias ativas³⁵, como é o caso do *podcast*, o protagonismo no ensino e na aprendizagem passa a ser do sujeito educando, que se torna o maior responsável pelo desenvolvimento da sua aprendizagem em História, o que pode estimular a sua participação e a afirmação da sua autonomia, e logo da construção da emancipação humana por meio do processo de escolarização.

O ensino de História, em nossos dias, não pode restringir-se ao chamado “giz e lousa”, pois o estudante é fruto da sociedade midiática, na qual convive com a informação rápida da internet e a profusão de imagens oriundas da televisão. Embora o ambiente prisional seja mais restrito a essa realidade, acaba sendo influenciado pelo uso dos recursos tecnológicos na vida humana. É importante ressaltar, que não estamos sugerindo o abandono do livro ou da exposição oral, porém, deve-se pensar na utilização de recursos educativos e uso de uma forma de comunicação, visando a aproximação com os estudantes e assim, ressignificar a História ensinada.

É evidente que quando se trata de recursos relacionados à informação e comunicação, deve-se ter ponderação, responsabilidade e criatividade nas escolas instaladas nas prisões, devido às normas restritivas de segurança, que são próprias do espaço penitenciário.

Segundo Proença (1999), o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, não apenas pelo conteúdo formativo do saber histórico, mas também pela metodologia adotada. Desse modo, as práticas educativas apoiadas em metodologias que impliquem a participação ativa do estudante, como a análise crítica de fontes, o trabalho com projetos, a resolução prática de problemas, o estudo independente e outras práticas autorreguladoras de aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da autonomia do aluno privado de liberdade, pois são componentes essenciais da educação histórica.

Neste contexto escolar, sabemos que a dinâmica da rotina no ambiente penitenciário, em virtude de ser um espaço de segurança, causa uma miríade de situações que interferem no planejamento e na prática pedagógica do corpo docente, como atrasos e suspensão das aulas, mas acreditamos que com resiliência, planejamento flexível e criatividade, os professores podem compensá-las com realização de outras atividades escolares.

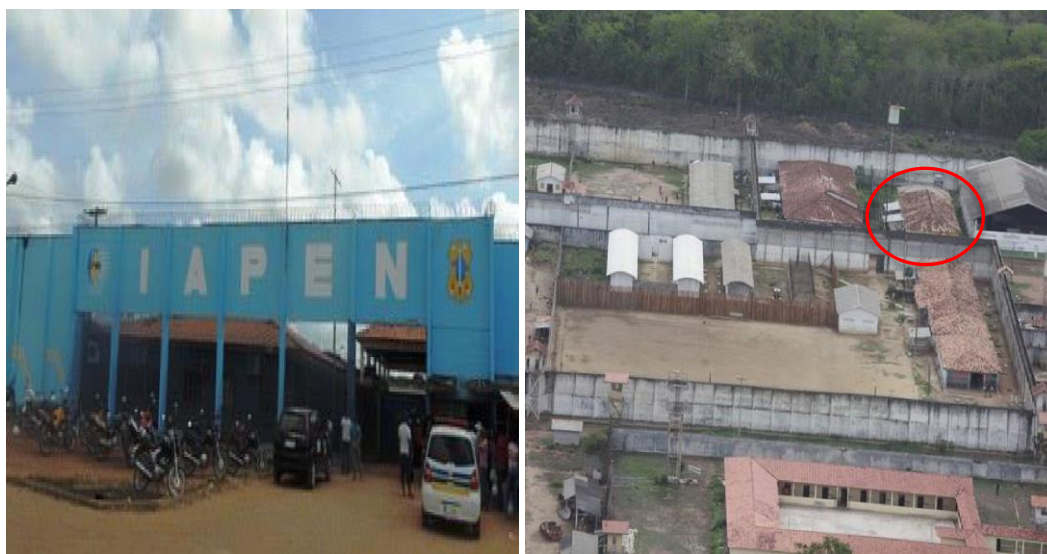
35 São alternativas ao ensino tradicional, nas quais o estudante passa a ser o protagonista do processo de aprendizagem.

Neste sentido, cabe ressaltar que quanto mais conhecimento os professores têm em relação ao ambiente escolar e das características dos sujeitos com quem trabalham, maiores são as possibilidades de apropriarem-se de recursos didáticos e de estratégias pedagógicas adequadas à realidade escolar e perfil dos educandos, para desenvolver as competências e as habilidades necessárias ao sucesso do ensino e aprendizagem de História.

2.4. O currículo de História da 4ª etapa do ensino fundamental da escola pesquisada

A EESJ (destacada a sua vista área na Figura 1 à direita), localiza-se dentro do IAPEN e em frente a um pavilhão da população carcerária masculina, e seu endereço é Rodovia Duca Serra, KM 07, s/n, no Bairro Cabralzinho, na cidade de Macapá.

Figura 1: Portão principal de entrada e panorâmica do IAPEN, com destaque para a EESJ



Fonte: (Neves, 2015, p. 112).

O IAPEN é uma instituição pública, vinculado à Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Amapá (SEJUSP-AP), destinado à custódia em regime fechado e detenção temporária da população carcerária masculina e feminina, ou daqueles que estão em regime semiaberto, conforme regulamenta a LEP (Brasil, 1984), quanto ao regime penitenciário, e que deve garantir na execução penal, o acesso às assistências educacional, saúde, jurídica, material e religiosa, que tem direito as pessoas privadas de liberdade.

A escola pública que atua com a assistência educacional no IAPEN e na COPEF é a EESJ, que pertence à rede estadual de educação do Amapá e atende, desde 2004, a população carcerária masculina e feminina em Macapá. O corpo docente da EESJ, desde este ano, trabalha no mesmo prédio, no qual anteriormente funcionava o “anexo” do Centro de Educação de Jovens e Adultos Emílio Médici (CEJAEM) e Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici (CESEM), localizados na área de segurança do IAPEN. Os homens têm suas aulas da EESJ enquanto as mulheres, no prédio da COPEF, pois ainda em Macapá não foi construída uma escola à população carcerária feminina.

No período de 2011 a 2015, Raimundo Aldo Siqueira foi o diretor da EESJ, e a escola passou por algumas mudanças, visto que criou novos espaços e salas, executou a segunda fase do Projeto Construindo a Qualificação Profissional para (Re)socialização de Apenados, e realizou melhorias na parte de ambientação escolar, como por exemplo, a criação do jardim em frente à escola (Amapá, 2014).

Parte das mudanças responsáveis pela melhoria da infraestrutura do prédio da EESJ, que aconteceu na gestão escolar de Siqueira, e que foi citado no *Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense* (Amapá, 2014), pode ser observada no seu jardim na Figura 2.

Figura 2: EESJ após reformas entre 2011 e 2015



Fonte: (Amapá, 2016).

Antes de 2004, a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade no estado do Amapá, era realizada pelos professores do CEJAEM e CESEM, conforme esclarecerem Abreu (2008) e Vasquez (2015).

No que se refere à história da EESJ, a dissertação de Abreu (2008) explica que:

A Escola Estadual São José esteve por mais de 10 anos subordinada ao Centro de Ensino Supletivo Emílio Médici (CESEM). Ocorre que o atual Governador do Estado, Antônio Waldez Góes da Silva, pelo Decreto N. 1.399, de 1 de junho de 2004³⁶, processou o desmembramento, conferindo-lhe a devida autonomia. O referido Decreto [...] assim se refere à criação do estabelecimento escolar, em seu Artigo 1º: “Fica criada e denominada Escola Estadual São José, estabelecimento de ensino edificado como parte do Complexo Penitenciário, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino” (Abreu, 2008, p. 91).

No ano de 2008, a EESJ contava com a seguinte estrutura: “[...] 5 salas de aulas, 1 cozinha, 1 sala destinada à Direção Escolar, 1 biblioteca, 1 sala de material, 1 sala da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP) e 3 banheiros” (Clemente; Almeida; Passos, 2020, p. 49).

De acordo com as nossas observações *in loco* e informações obtidas na visita técnica desta pesquisa, nos dias 3 e 6 de junho de 2022, a EESJ continua com a mesma estrutura, mas com algumas modificações quanto ao uso dos espaços, pois onde antes era o espaço destinado à organização dos livros didáticos e outros materiais, passou a ser o Laboratório de Informática e Educação (LIED), entre outras mudanças para adaptar a sala dos professores, a coordenação pedagógica e secretaria escolar.

Devido à restrição ao convívio dos estudantes do gênero masculino e feminino no mesmo espaço escolar, cada público da EESJ é atendido separadamente pela equipe docente, em se tratando dos homens (no prédio da EESJ/IAPEN) e as mulheres (em salas cedidas à equipe de docentes dentro da COPEF). Por ocasião da visita técnica realizada no IAPEN, nesta pesquisa, tivemos acesso aos espaços da escola pesquisada e mantivemos contato com parte dos professores, com a coordenadora pedagógica do turno matutino e outros profissionais da educação, o que possibilitou observar o espaço físico em que a escola está instalada dentro da penitenciária.

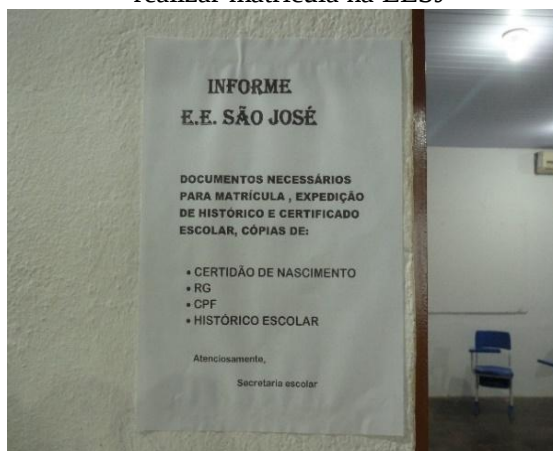
Vale destacar, a exemplo do que acontece em outras penitenciárias do país, que não são todas as pessoas que estão presas que têm acesso à assistência educacional na EESJ, o que se constata em uma citação de Abreu (2008, p. 94): “[...] os que frequentam a Escola, estão assim distribuídos: 280 homens e 25 mulheres, totalizando 305 alunos detentos, nas diversas Etapas da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental e Médio [...]”, quando, em dezembro de 2007, a população masculina era de 1.780 e a população feminina era de 90 (DEPEN, 2008 *apud* Abreu, 2008). Pode-se concluir que do total de 1919 de pessoas que estavam presas, entre homens

³⁶ A cópia do referido decreto encontra-se no (Anexo A) deste TCM.

e mulheres no IAPEN e na COPEF, apenas 15,89%, o que equivale a 305, estavam matriculadas na EESJ, respectivamente, nas turmas de: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas do EF; e 1ª e 2ª etapas do EM³⁷.

De acordo com informações obtidas em entrevistas, a matrícula na EESJ é feita mediante a manifestação do interesse prévio da pessoa privada de liberdade, e atendendo aos critérios de seleção, baseado no bom comportamento e apresentação das cópias de documentos, os quais são informados na Figura 3.

Figura 3: Informe sobre os documentos para realizar matrícula na EESJ



Fonte: (Silva, 2022).

A Resolução nº 01/2000-CEB/CNE e Resolução nº 35/2001-CEE/AP permitem a matrícula escolar, com 15 anos completos no EF e 18 anos completos no EM. As matrículas já são realizadas na EESJ, visto que só podem ficar presos no IAPEN, as pessoas que têm no mínimo 18 anos completos (Abreu, 2008), e por isso, têm acesso à assistência educacional pela EJA.

De acordo com a LDB, a EJA é uma modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996), e que também é ofertada às pessoas privadas de liberdade. Os cursos da EJA são organizados em quatro etapas (1ª e 2ª, relativo aos anos iniciais do EF; 3ª e 4ª, que trata dos anos finais do EF), correspondente aos 9 anos do EF; e outras duas (1ª e 2ª, relativo ao EM), referente aos três anos do EM, o que significa uma aceleração no estudo para o público que não teve acesso à educação escolar na idade certa. Nesta modalidade, a carga horária anual é de 186 dias para cada ano letivo (Abreu, 2008), sendo que na rede estadual de educação do Amapá é comum a redução da hora-aula (h/a) de 50 para 40 minutos, por isso, o número de dias no ano letivo estende-se para 200.

37 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas do Ensino Médio.

Considerando que a EESJ faz parte da rede pública de educação do Amapá, então, o corpo docente deve atuar com o currículo da EJA na oferta da Educação Básica. Quanto ao recurso humano da escola, Neves, Santos e Picanço (2019) informam que os professores que trabalham nesta instituição escolar, pertencem ao quadro de servidores públicos da SEED/AP.

No que se refere ao ensino de História, o objetivo geral na EJA, na 4ª etapa do EF é: “Desenvolver no aluno a capacidade de identificar os processos históricos e reconhecer as relações de poder existente entre eles, de modo que sejam capazes de se constituírem sujeitos críticos, protagonistas de sua própria história”, conforme definido nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (Amapá, 2023b).

O Quadro 3 apresenta a proposta curricular de História da 4ª etapa do EF da rede estadual de educação do Amapá.

Quadro 3: Estrutura Curricular da 4ª etapa da EJA da rede pública estadual de educação do Amapá

HISTÓRIA - 4ª ETAPA - ENSINO FUNDAMENTAL	
1º BIMESTRE	
EIXO	ILUMINISMO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar as principais ideias do pensamento iluminista; - Compreender o iluminismo como elemento de ruptura com a mentalidade do Antigo Regime; - Relacionar o sistema parlamentarista inglês ao iluminismo.
EIXO	REVOLUÇÃO FRANCESA
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar os elementos da Revolução Francesa a partir dos quais a sociedade contemporânea foi construída; - Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão na construção da ideia de cidadania.
EIXO	IMPÉRIO NAPOLEÔNICO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar as mudanças geopolíticas estabelecidas durante o Período Napoleônico;
EIXO	REVOLUÇÃO INDUSTRIAL
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Compreender as mudanças econômicas, sociais e ambientais decorridas da Revolução Industrial; - Identificar as novas relações de trabalho; - Relacionar a luta operária de ontem e de hoje; - Identificar as reivindicações operárias no contexto da Revolução Industrial.

EIXO	LIBERDADE NAS AMÉRICAS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Compreender a expansão colonialista europeia no século XIX; - Correlacionar mudanças geopolíticas no continente africano à expansão imperialista; - Correlacionar a configuração territorial e econômica das Treze Colônias à Guerra de Secessão; - Entender os movimentos revolucionários do século XIX; - Entender o conceito de nação.
2º BIMESTRE	
EIXO	O IMPÉRIO BRASILEIRO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar o projeto de construção do Estado brasileiro na formulação da Constituição de 1824; - Entender o que é ser cidadão no império; - Contextualizar a crise do Primeiro Reinado; - Analisar a atuação dos movimentos sociais no período Regencial; - Discutir o trabalho escravo e mão de obra livre; - Compreender a dinâmica das relações econômicas no processo de transformação da realidade histórica.
EIXO	A DECADÊNCIA DO IMPÉRIO NO BRASIL
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Analisar a pressão inglesa para o fim do tráfico negreiro; - Contextualizar a Campanha Abolicionista e a Abolição da escravidão: seus reflexos no Amapá; - Analisar as consequências da Abolição da Escravatura.
EIXO	O SÉCULO XIX: ÁFRICA, AMÉRICA E EUROPA
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Compreender a expansão colonialista europeia no século XIX; - Correlacionar as mudanças geopolíticas no continente africano à expansão imperialista; - Correlacionar a configuração territorial e econômica das Treze Colônias à Guerra da Secessão; - Entender os movimentos revolucionários do século XIX; - Entender o conceito de nação.
3º BIMESTRE	
EIXO	BRASIL: REPÚBLICA VELHA: FEDERALISMO, CORONELISMO E POLÍTICA DOS GOVERNADORES. REVOLTAS URBANAS E RURAIS: CANUDOS E VACINA
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Comparar as relações sociopolíticas estabelecidas no período, associando-as às práticas de diferentes grupos sociais; - Identificar os mecanismos de exclusão socioeconômica no Brasil.
EIXO	A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Compreender o contexto histórico da eclosão da Primeira Guerra; - Discutir a dinâmica da guerra como estratégia de poder; - Refletir sobre os problemas de uma guerra.
EIXO	REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: REVOLUÇÃO RUSSA, REVOLUÇÃO CUBANA, REVOLUÇÃO CHINESA
HABILIDADES E	- Caracterizar os processos revolucionários de matriz socialista;

COMPETÊNCIAS	- Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
EIXO	PERÍODO ENTRE GUERRAS: CRISE ECONÔMICA E SOCIAL E NAZIFASCISMO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Entender os impactos sociopolíticos de uma crise econômica; - Identificar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas; - Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação.
4º BIMESTRE	
EIXO	A ERA VARGAS: POPULISMO E DITADURAS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar os agentes que favoreceram a ascensão de Getúlio Vargas ao poder; - Compreender as transformações políticas e socioeconômicas do período; - Discutir os conceitos: revolução, populismo e ditadura. - Caracterizar o fim da Ditadura Vargas no Brasil; - Analisar os governos Ditatoriais na América Latina.
EIXO	A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A BIPOLARIZAÇÃO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Identificar o contexto histórico da Segunda Guerra; - Compreender o significado histórico das relações de poder entre as nações; - Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria.
EIXO	A DESCOLONIZAÇÃO AFRO-ASIÁTICA E OS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Questionar as visões preconceituosas sobre a África e o Oriente Médio; - Estimular o respeito à diversidade cultural; - Comparar a descolonização africana com a asiática.
EIXO	BRASIL CONTEMPORÂNEO: DE DUTRA A SARNEY
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Comparar as diversas relações de poder democrático e ditatorial no período; - Relacionar os movimentos de dominação e resistência no Período Vargas e na Ditadura Militar.
EIXO	A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS DIVERSOS PROJETOS ECONÔMICOS BRASILEIROS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	- Contextualizar os diferentes agentes que contribuíram para as sucessivas crises político-econômicas no Brasil; - Compreender as lutas sociais e as conquistas obtidas na construção da democracia e da cidadania no Brasil contemporâneo.

Fonte: (Amapá, 2023b).

No Quadro 3 pode-se identificar os 17 objetos do conhecimento distribuídos para o ensino de História (4ª etapa do EF/EJA), organizados nos quatro bimestres do ano letivo, seus eixos temáticos, as competências e as habilidades.

Outro aspecto que salta aos olhos, é a existência de uma lacuna, no que se refere aos fatos da história local na EJA, com exceção de algumas nuances na abordagem da Colonização da

Amazônia, período das drogas do sertão e da criação do Território Federal do Amapá (TFA). Além disso, identificamos apenas duas inserções nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado* em relação à História do Amapá, quando trata das habilidades do objeto do conhecimento “A decadência do Império do Brasil”, ao abordar a crise da escravidão e a campanha abolicionista em “Contextualizar a Campanha Abolicionista e a Abolição da escravidão: seus reflexos no Amapá” (Amapá, 2023b), o que exemplifica uma consequência ou um reflexo do que acontecia em outras regiões do país.

Mesmo sabendo que os professores e as professoras de História devem contextualizar os objetos do conhecimento e relacioná-los, quando possível, com a realidade mais próxima do sujeito educando. Entretanto, o que se verifica no conteúdo da proposta curricular de História da 4ª etapa do EF (Quadro 3) é um “engessamento” em relação ao ensino da história local do Amapá.

Conforme pode-se observar, o Quadro 3, apresenta uma continuidade do que é ensinado na 3ª etapa do EF/EJA. Na proposta curricular de História, os objetos do conhecimento são organizados de acordo com o que se convencionou chamar de História Geral. Esta tem por premissa a evolução linear dos fatos da História da humanidade. Nesta parte, os fatos históricos são agrupados em quatro períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, antecidos pela Pré-História (Amapá, 2023a).

Assim, na proposta curricular da 4ª etapa do EF/EJA observa-se a continuidade dos desdobramentos históricos do continente europeu. Logo, no ensino de História dá-se sequência aos fatos históricos da Idade Moderna, começando o ano letivo com o estudo do Movimento Iluminista e a Revolução Francesa, que representa o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea, que se estende aos dias atuais.

Em seguida, os movimentos emancipacionistas nas Américas como a Independência dos Estados Unidos, da América Espanhola e América Portuguesa; ainda, na Idade Contemporânea é estudada a Revolução Industrial; a expansão imperialista na África e na Ásia; as guerras mundiais; a crise capitalista de 1929, o nazifascismo; a Guerra Fria; as revoluções socialistas; a história do Brasil desde o período imperial até os fatos mais recentes, como a “A constituição de 1988 e os diversos projetos econômicos brasileiros” (Amapá, 2023b).

Portanto, neste modelo curricular percebe-se que a abordagem do que acontece fora do continente europeu é visto como periférico ao centro dos acontecimentos históricos. Em outras palavras, é um modelo historiográfico já criticado, em virtude de que nem todas as regiões do

mundo, seguiram a mesma evolução histórica da Europa. A historiografia francesa dos *Annales*³⁸, leva-nos a identificar as grandes rupturas no desenvolvimento das sociedades, que não aconteceu repentinamente, como sugere a historiografia tradicional.

O estudo da História do Brasil tem início na 3ª etapa do EF/EJA, quando é estudado a Pré-História Brasileira, com abordagem da chegada do homem no continente americano e os aspectos culturais, sociais e econômicos dos povos nativos na Era Pré-Cabralina. A partir dessa questão, os objetos do conhecimento da História Brasileira, são secundarizados a partir do que foi desenvolvido na Europa (Portugal, Holanda, Inglaterra, etc.) (Amapá, 2023a).

Embora perceba-se um esforço nas edições mais recentes do PNLD/EJA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2014; 2000), em romper com a periodização histórica e o modelo que privilegia o eurocentrismo, ainda é notável a sua influência no ensino de História da Educação Básica no Amapá (Amapá, 2023b).

Considerando que assistência educacional às pessoas privadas de liberdade, ainda não é uma modalidade de ensino no Brasil, observa-se em relação ao seu currículo no estado do Amapá, a repetição dos mesmos objetos do conhecimento e orientações pedagógicas da EJA das escolas públicas que estão fora das prisões, mesmo sendo realidades tão díspares em relação à sua localização geográfica e público atendido.

No contexto do trabalho docente desenvolvido em escolas instaladas nas prisões, vale destacar as considerações de Paiva (2007):

[...] é preciso dizer que esse grupo de jovens e adultos - homens e mulheres - têm condições especiais de vida e que, por isso mesmo, exige propostas educativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vive, no que diz respeito à escolarização que pode receber, assim como quanto ao papel que a educação pode representar no processo de ressocialização, uma das finalidades do confinamento, adotado como controle social sobre o delito, em muitas culturas (Paiva, 2007, p. 49).

Assim, se faz necessário a construção e implementação de propostas curriculares de ensino, que atendam às demandas específicas dos sujeitos privados de liberdade, visando à formação escolar ou escolarização deste público. Portanto, o ensino de História na educação penitenciária,

38 A escola dos *Annales* defende o tempo cíclico e a concepção de que os eventos históricos obedecem a curta, a média e a longa duração.

requer a utilização de metodologias de ensino para a educação de adultos, voltadas à inclusão social e digital no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, a metodologia da pesquisa em ensino de História é apresentada, com detalhamento das etapas planejadas e que foram executadas no período de agosto de 2021 a dezembro de 2022.

3.1. Caracterização do estudo

O TCM foi desenvolvido vinculado ao PROFHISTÓRIA/UNIFAP, na linha de pesquisa: “Saberes históricos no espaço escolar” e seu plano de trabalho fez parte do projeto de pesquisa: “História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de história e saberes históricos na escola da prisão” (Vasquez, 2022).

Portanto, o TCM é uma produção acadêmica que resulta de estudos realizados como integrante do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE/UNIFAP/CNPq), que se dedica a pesquisar temas relacionados ao ensino de História e Matemática na educação penitenciária no norte do Brasil, o que no grupo de pesquisa é debatido na linha de investigação: “História da Ciência e Estudo Penitenciário”.

A partir da delimitação do tema e execução da pesquisa, com base nas fontes estudadas, foi possível estabelecer um diálogo entre alguns autores que escreveram trabalhos nos séculos XIX e XX sobre a educação penitenciária, além de autoras e autores que tratam sobre o ensino de História e produção de *podcast*. Mas também, fontes mais recentes, buscando historicizar e analisar o objeto de estudo numa perspectiva que valoriza as fontes históricas e apresenta a discussão como um tema na interface entre História da Ciência e Ensino de História.

Por meio de estudo do livro intitulado *História da Ciência para Formação de Professores*, escrito por Beltran, Saito e Trindade (2014), conheci a área de pesquisa da História da Ciência, que é uma especialidade das Ciências Humanas. Este livro é resultado de projeto realizado por duas historiadoras e um historiador da História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A obra é importante aos professores de História que estão em formação continuada em

programas de pós-graduação *stricto sensu*, porque leva-nos a refletir sobre o método adotado nas pesquisas em História da Ciência. O método foi proposto pela pesquisadora Alfonso-Goldfarb (2008), no qual sugere a análise de temas de estudos, com base em três aspectos: Contexto e historiografia; a relação entre Ciência e Sociedade; e a Epistemologia, e que também foi citado por Beltran, Saito e Trindade (2014).

O referido livro também foi importante como parte das obras de referências deste estudo, pois contribuiu para a reflexão de como apresentar o tema deste TCM, a partir de um diálogo entre duas áreas de pesquisas, neste caso: História da Ciência e Ensino de História, o que buscamos evidenciar com a análise de fontes, que citam o termo “educação penitenciária”, “educação social” e “educação correcional” (Lucas, 1836; 1838; Vidal, 1866; Foucault, 1987; Chlup, 2005), para elucidar que estes termos estão presentes em outras publicações de autores estrangeiros e não apenas no livro de Foucault (1987).

Outro aspecto importante, é que convém esclarecer sobre o que chamamos de “produto educacional”, com base no Comunicado nº 001/2012 do MEC:

A dissertação do Mestrado Profissional da Área de Ensino deve, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. Este produto, que deve ser destacável do corpo da dissertação, pode ter a forma de um texto sobre uma sequência didática, um aplicativo computacional, um vídeo (na internet ou em CD/DVD), um equipamento, uma exposição; enfim, algo identificável e independente da dissertação. A dissertação do Mestrado Profissional da Área de Ensino deve, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado [...] (Brasil, 2012, p. 3).

Portanto, na execução da pesquisa, optamos em produzir *podcasts* para o ensino da Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937), em particular, para professores de História de turmas da 4ª etapa do EF/EJA da EESJ.

3.2. Elaboração do plano de trabalho da pesquisa e coleta de dados

A primeira versão do plano de trabalho deste estudo foi elaborada na disciplina Seminário de Pesquisa do PROFHISTÓRIA/UNIFAP e depois foi reformulado durante o Tutorial de Pesquisa para entregar o texto à banca de exame de qualificação.

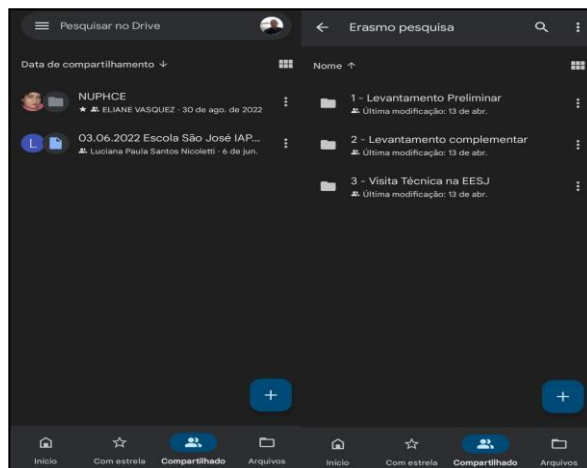
A coleta de dados da pesquisa em ensino de História, realizou-se em três etapas: A primeira foi um levantamento preliminar de fontes, com foco em produções acadêmicos sobre Educação Penitenciária e Ensino de História. Em seguida, um levantamento complementar, relacionado à HEP, movimento de reforma das prisões no século XIX e acerca das escolas instaladas nas prisões, como por exemplo, Foucault (1987), Lucas (1836; 1838), Vidal (1866), Petit (1987), Chlup (2005), Vasquez (2013; 2015), Neves (2011), Julião (2014; 2017), Paiva (2007), Onofre (2011) e outros; e também estudos sobre o ensino de História, como por exemplo Wasson (1992), Abud (2004), e a respeito da produção de *podcast*, legislação e documentos da escola pesquisada.

Por último, a coleta de dados foi concluída durante visita técnica à EESJ (em Macapá), com a finalidade de obter informações sobre o Ensino Remoto Emergencial - ERE e o Ensino de História no período de 2020 a 2022; e com a realização de duas entrevistas, as quais foram concedidas pela coordenadora pedagógica (Entrevistada A) e uma professora de História (Entrevistada B) da EESJ ao NUPHCE/UNIFAP (Apêndice B), sendo resguardado a identidade pessoal das entrevistadas e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C).

Portanto, o levantamento de dados foi obtido durante a pesquisa bibliográfica sobre o tema do estudo. Este tipo de pesquisa, segundo Fonseca (2002, p. 32), é realizada “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites”, [...] o que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Além disso, durante a visita técnica foram fotografados os ambientes da escola, a sua infraestrutura, os materiais didáticos e tecnológicos, o que possibilitou organizar uma pasta digital com 65 fotografias no Google Drive do NUPHCE/UNIFAP/CNPq (Figura 4).

Figura 4: Pasta digital no Google Drive do NUPHCE



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 4 mostra uma das interfaces do Google Drive do NUPHCE/UNIFAP, que está sendo organizado pela equipe do projeto de pesquisa, visando reunir trabalhos de domínio público e documentos produzidos pelas pesquisadoras e pesquisadores, como por exemplo, fotografias, transcrição de entrevistas e outros documentos, principalmente, relativa à HEP no Amapá.

3.3. Visita técnica à escola pesquisada, levantamento de dados e produção fotográfica

Nos dias 03 e 06 de junho de 2022, quatro integrantes da equipe do NUPHCE/UNIFAP (Erasmus José da Silva, Eliane Leal Vasquez, Luciana Nicoletti e Tarcísio da Silva Cambuy) realizaram a primeira visita técnica à EESJ (Figura 5), e a segunda foi realizada apenas pelos mestrandos do PROFHISTÓRIA/UNIFAP.

Figura 5: Frente da EESJ e seu jardim



Fonte: (Silva, 2022).

As visitas técnicas foram previamente agendadas, com envio do Ofício nº 01/2022 da Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História, encaminhado à direção da EESJ (UNIFAP, 2022), e que mostra o (Apêndice A).

Em 03/06/2022, às 14h, os membros da equipe da pesquisa encontraram-se em frente ao IAPEN, e aguardaram o quarto integrante do grupo de pesquisa. Após os procedimentos de identificação e segurança, que foram realizados pela equipe de policiais penais, foi autorizada a entrada da equipe à penitenciária, procedimento que também aconteceu em 06/06/2022.

3.4. Método de análise de conteúdo

O método da análise de conteúdo e as etapas de pré-análise, descrição e interpretação dos dados (Bardin, 2004), orientaram a análise dos dados, principalmente, nos capítulos que apresentam o referencial teórico, o resultado e as considerações finais.

Portanto, o texto dissertativo é a culminância do estudo realizado sobre o tema com aplicação do método da análise de conteúdo e a maneira como descrevemos as interpretações dos dados coletados em fontes digitais, impressas, e também as informações em relação à EESJ do período pandêmico, que foi de 2020 2021, e alguns dados relativo ao primeiro ano após a pandemia da COVID-19, em 2022, quando iniciou o retorno gradual às aulas presenciais no Estado do Amapá.

4. ENSINO CARCERÁRIO E PRODUÇÃO DE *PODCASTS*

4.1. Contextualização do ensino carcerário e possibilidade de uso de *podcast*

A “instrução moral”, religiosa, primária ou escolar para pessoas que praticaram crimes ou para crianças, tem sido discutido por autores desde o século XVIII e início do XIX, como, por exemplo, em países do continente americano e europeu, por exemplo nos Estados Unidos a partir do MEC, que iniciou em 1789, com a experiência de instrução aos prisioneiros na Filadélfia, no Brasil e na França (Chlup, 2005; Neves, 2015; Foucault, 1987).

É bem verdade, que no espaço temporal entre os séculos XIX e XXI, muitas mudanças aconteceram, como por exemplo, na legislação a partir da inserção da prática da atividade física na educação penitenciária no Brasil (Neves, 2015); e a criação do dia 13 de outubro, que comemora o

Dia Internacional da Educação nas Prisões pela Associação Portuguesa de Educação nas Prisões - APENP (APENP, 2021).

A legislação brasileira e, em especial, a LDB (Brasil, 1996) e a LEP (Brasil, 1984), a exemplo do que ocorre em outros países, garantem o direito à educação formal para as pessoas adultas (encarcerados ou não), prevendo a instalação de unidades escolares dentro dos espaços penitenciários. Porém, a este respeito, a realidade brasileira dos presídios ainda é deficiente em relação à assistência educacional.

No tocante ao ensino de História às pessoas privadas de liberdade, este pode levá-los a conhecer e refletir acerca de fatos históricos, rupturas e permanências, da localidade em que vivem e da sua própria condição humana. Muito embora sem o direito à liberdade de locomoção, a população carcerária tem os demais direitos e deveres reconhecidos na legislação brasileira.

Assim, os conteúdos e as estratégias metodológicas usadas no ensino de História nas escolas instaladas dentro das prisões, devem atender aos sujeitos educandos e ser fator contributivo para o homem aprisionado no sentido de quebrar as armadilhas existentes entre as grades (Onofre, 2011), bem como considerar a inserção de aspectos tanto da cultura escolar, como da cultura prisional no ensino de História, como por exemplo as formas de comunicação (linguagem local, por gestos e movimento do próprio corpo (Vasquez, 2015), o que implica reconhecer a sociedade cativa como constituinte da sociedade brasileira.

O uso de ferramentas didáticas e tecnológicas nas aulas de História, que despertem a atenção do estudante da EESJ, devem atender aos objetivos e demandas desse público, para aumentar o alcance da formação educacional e promover a inclusão digital. Neste tipo de instituição, o papel do ensino de História é também contribuir para melhorar a qualidade do ensino na EJA, dando significado prático aos objetos do conhecimento.

Neste sentido, devemos reconhecer que a presença da tecnologia já bastante difundida em todos os setores da sociedade brasileira, constitui um dos argumentos que corroboram para a sua utilização na escola instalada na prisão, independentemente de onde esteja localizada. Assim, o uso de recursos tecnológicos na formação de cidadãos, torna-os competentes não apenas quanto ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que refere à interação humana mediada por tecnologias, e, portanto, pela inclusão digital na educação.

O reconhecimento de uma sociedade mais tecnológica, deve ser acompanhado da conscientização e da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências

para que os sujeitos do processo educativo usufruam dos seus benefícios e, ao mesmo tempo aprendam a lidar de maneira responsável com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige abordagens pedagógicas em que o componente tecnológico não pode ser ignorado (Mercado, 2002).

A apropriação dos meios e objetos tecnológicos, como forma de ajudar na construção e difusão do conhecimento, vem mobilizando educadores no sentido da utilização de instrumentos mais eficientes ao fazer pedagógico no âmbito educacional. Observa-se que a informação disponibilizada através de tecnologias cada vez mais inovadoras, demandam novas formas de pensar, agir, conviver e aprender com e através das mesmas.

A utilização de recursos tecnológicos tem se mostrado profícua nas práticas educativas, independentemente do local de uso, da faixa etária, da modalidade de ensino, do componente curricular, etc. Assim no ambiente prisional, as pessoas privadas de liberdade devem ter acesso à ferramenta digital na assistência educacional, considerando que o Decreto nº 7626 de 24 de novembro de 2011, regulamenta que a educação básica na EJA, também contempla a educação profissional, tecnológica e superior (Brasil, 2011), o que pode incluir a produção e uso de *podcast*³⁹, por professores e estudantes da escola pesquisada.

O uso de *podcast* apresenta possibilidades e desafios educacionais que merecem a atenção de educadores e pesquisadores.

A este respeito, Jesus (2014, p. 10) apresenta a seguinte reflexão:

Apesar de ser uma tecnologia relativamente nova, o *Podcast* está sendo utilizado nos mais variados contexto, sejam eles no âmbito dos negócios como forma de disponibilizar o conteúdo de reuniões, programas de telejornais e/ou entretenimento, programas de caráter científico e também na educação, onde esta nova mídia começa a ser utilizada com sucesso crescente para a difusão de informação e materiais didáticos a serem utilizados em aulas [...].

Assim, o *podcast* é uma ferramenta tecnológica de uso recente no Brasil, pois o primeiro *podcast* brasileiro foi gravado no ano de 2000, e a pesquisa acadêmica a respeito desta temática no país ainda tem muito a crescer. Mesmo assim, é notável que o *podcast* tornou-se conhecido como

39 O vocábulo “Podcast” vem da junção de “iPod”, dispositivo reproduzidor de áudio da Apple, e “broadcast”, palavra em inglês, que significa “transmissão”. É uma mídia simples e barata, que garante a distribuição de conteúdo produzido em formato de áudio de maneira leve e descomplicada a todos os assinantes de um canal, bastando se ter acesso à internet e um dispositivo que suporte o formato. Ele se apresenta como uma grande possibilidade de ferramenta didática viável por ser prática, flexível, barata e de grande alcance (Souza, 2016).

mídia informativa e educativa, inclusive com algumas pesquisas já realizadas no ambiente acadêmico (Freire, 2013).

Apesar de existir poucas pesquisas sobre o *podcast* no âmbito da educação no Brasil, os “[...] estudos contribuíram para fortalecer o debate e a construção de um conceito próprio para o campo educacional, compreende-se assim em um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/songs” (Freire, 2013, p. 68).

Devido à sua expansão no Brasil, a mídia já ganhou até um dia para chamar de seu. É o dia 21 de outubro, porque em 2004 foi publicado o primeiro podcast brasileiro, o *Digital Minds*, pelo podcaster Danilo Medeiros. Por isso, o Dia do *Podcast* é celebrado nesta data (Freire, 2013).

A seguir, refletiremos sobre essa ferramenta digital enquanto objeto de ensino, a sua produção e o seu uso por professores e estudantes, e expor sobre a produção de *podcasts* para o ensino da Expedição Científica Alemã no Jari (1935-1937).

4.2. Alguns estudos sobre o uso de *podcast* no ensino de História

Para a redação desta seção da dissertação foram utilizados como fontes, os estudos de: Silva; Hipólito (2019), Jesus (2014); Lima e Picanço (2020); Barros e Menta (2007), Freire (2013), Bastos (2006), Souza (2016), além da dissertação de Loures (2018).

A Escola dos *Annales* e os seguidores da Nova História, já na segunda metade do século XX, colocaram na ordem do dia, discussões sobre o significado, a classificação e a abrangência das fontes históricas. Na obra *História: Novos problemas, novas abordagens, novos objetos*, coletânea composta por três volumes, organizada por Nora e Le Goff (1974), os historiadores fizeram um diagnóstico acerca da escrita da História no tempo presente. As análises consideraram três vertentes: os novos problemas, as novas abordagens e os novos objetos (*apud* Souza, 2016).

De acordo com os estudos, eles passaram a considerar que as fontes não são simplesmente o objeto da produção historiográfica de origem acadêmica. Nora e Le Goff passaram a enfatizar que as fontes históricas servem também ao fazer histórico no ensino básico, pois “[...] as mesmas servem de materiais para que os profissionais da área se apropriem por meio de abordagens, técnicas e métodos específicos e construam as suas narrativas e discursos históricos” (Souza, 2016, p. 33-34).

Dentre os tipos de fontes, aquelas relacionadas à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), apresentam possibilidades de ações educacionais, que favorecem a aprendizagem de forma a estabelecer conexão entre a escola e a nova geração de estudantes imersos na cibercultura⁴⁰.

Diante da difusão da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), que têm transformado os mais diversos âmbitos da vida humana, em especial, relativos à área educacional, observa-se a inserção cada vez maior dos recursos tecnológicos no cotidiano (Lima; Picanço, 2020; Barros; Menta, 2007; Loures, 2018), o que suscita mudanças tanto no acesso à informação, como na aprendizagem.

A utilização da TIC nos processos educativos, permite a criação de novos espaços de ensinar e aprender, diferentes dos espaços convencionais, como os ambientes físicos da escola. Com base nos autores e leituras realizadas, pode-se entender que a TIC potencializa o uso de fontes históricas e a construção do conhecimento entre os educadores e estudantes, especialmente quando utilizadas de modo imersivo e interativo. Porém, o fazer educativo baseado na TIC precisa criar as condições para o desenvolvimento das competências desejadas.

Um importante avanço propiciado pela TIC foi a possibilidade de personalizar a educação, adequando-a ao estilo de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, a TIC permite ao professor trabalhar percursos mais individualizados, organizando as informações sobre a aprendizagem escolar, ajudando o estudante a orientar o seu trabalho, conforme o ritmo de cada um.

Deste modo, o *podcast* se apresenta como linguagem oral e suporte digital. Sua publicação pode ser enriquecida com partes escritas e imagens, complementando o seu conteúdo digital, dinamizando a experiência hipermídia do usuário de modo a facilitar a aproximação entre os estudantes ao aliar tecnologia e oralidade. Neste tipo de fazer pedagógico, acreditamos que o protagonismo do professor é indispensável para administrar os usos pedagógicos da TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que de nada adianta uma ampla diversidade de mídias, aplicativos, softwares e outras tecnologias digitais, se o professor for alheio a elas. É fundamental o papel do docente para intermediar toda a conexão entre os dispositivos tecnológicos e o ensino que se pretende

40 De acordo com o dicionário de conceitos, a *cibercultura* está ligada à ciência da computação e à internet, e também aos conhecimentos, costumes, modos de vida e expressões decorrentes do uso de computadores, smartphones e outros dispositivos tecnológicos, usada para se referir à cultura do ciberespaço. Disponível em: <<http://conceito.de/cibercultura>>; acesso em: 24. Mar. 2023.

desenvolver. Isto é apenas possível, na medida que este profissional domine o campo tecnológico, conhecendo as mídias e utilizando-as com familiaridade.

O *podcast* já é usado amplamente no meio educacional e na educação histórica, por tratar-se de importante ferramenta digital, que atrai bastante a atenção de jovens e adultos. De maneira sucinta, Lima e Picanço (2020), define o *podcast* da seguinte maneira:

[...] como arquivos de áudio que tratam de temas diversos e são disponibilizados na rede. Eles são gravados nas extensões mp3, ogg. ou mp4, formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno [...] além disso, o ouvinte pode acessar o podcast on-line ou fazer o download do arquivo para ouvir em qualquer momento de sua escolha. Essas duas características, fácil acesso e flexibilidade no uso, podem ser os principais fatores que explicam a popularidade que esse tipo de conteúdo tem na Web [...] (Lima; Picanço, 2020, p. 80).

O *podcast* conseguiu um alcance moderado, desde que começaram a aparecer em 2004, mas sua popularidade disparou em 2015, em parte por causa da melhor qualidade de áudio, e também porque a maioria das pessoas passaram a ter acesso aos aparelhos, como *smartphones* ou telefones inteligentes que ajudaram na sua difusão (Lima; Picanço, 2020).

Com o surgimento do *podcasting*, surgiu uma grande oportunidade para os professores criarem uma abordagem única na orientação de seus alunos.

Em 2018, segundo o Teiacast, uma das mais antigas plataformas de repositório de podcast brasileira apontou que no Brasil existia 1.730 podcasts ativos, os profissionais da área de educação figuram em segundo lugar no ranking de profissões que mais utilizam podcast (Silva; Hipólito, 2019, p. 6).

Conforme este trecho, os professores têm utilizado cada vez mais o recurso do *podcast* no seu fazer pedagógico.

De acordo com Jesus (2014), Silva e Hipólito (2019), o *podcast*, como recurso educacional, deve apresentar quatro características básicas: a) Interação; b) Linguagem; c) Conteúdo; d) Temporalidade (Quadro 4).

Quadro 4: Características e potencialidades do *podcast*, quando produzido para uso educativo

Característica	Propriedade
Interação	Intensa ou moderada - Direta ou indireta
Linguagem	Forma/Informal
Conteúdo	Tradicional/Criativo
Temporalidade	Datado/Não datado

Fonte: (Jesus, 2014, p. 38).

Os autores, Jesus (2014), Silva e Hipólito (2019) discorrem sobre as quatro características do *podcast*, e explicam: a) **Interação**: é um processo amplo que trata do envolvimento entre quem produz e quem consome o seu conteúdo. A interação pode ocorrer por meio do envio de mensagens e *e-mails*, da audição que pode ocorrer dentro ou fora da escola e também pelo debate gerado através do tema abordado; b) **Linguagem**: é a forma de expressão que pode ser utilizada; podendo ser formal, informal ou ambas. O tipo de linguagem usada na abordagem dos conteúdos promove a aproximação com o conteúdo tornando a transmissão do conhecimento mais descontraída; c) **Conteúdo**: é o teor, de livre escolha de quem produz o *podcast*⁴¹, contribui para quebrar paradigmas da educação tradicional; estimular o protagonismo e a oralidade do discente; além de possibilitar a abordagem de temas que tenham proximidade com o aluno e a comunidade escolar; d) **Temporalidade**: tem a ver com a disponibilidade, ou seja, dependendo das condições, o aluno tem acesso ilimitado ao arquivo de áudio, podendo usá-lo de acordo com o seu tempo.

O *podcast* como recurso educacional, pode potencializar a construção do saber histórico ao permitir a abordagem de objetos do conhecimento alternativos àqueles do ensino tradicional, com a vantagem de promover a interação entre quem produz e os ouvintes.

Como esta pesquisa é direcionada ao ensino desenvolvido em contexto de privação de liberdade, vale ressaltar a importância da interação promovida pelo *podcast*, em se tratando do ambiente carcerário.

41 Chama-se *podcaster* a pessoa responsável pela criação e desenvolvimento do *podcast*.

Ao optar por trabalhar com esse recurso educacional, “O docente potencializa o processo de ensino e aprendizagem[...]”, dinamizando-o com “[...] informação, entretenimento, dinamismo e rapidez [...]” (Cruz *apud* Carvalho, 2009, p. 67).

Conforme Silva e Hipólito (2019), o trabalho educacional com o *podcast*, apresenta diversas potencialidades, como: abordagem de temas de maneira contextualizada e interdisciplinares; mobilidade e flexibilidade no processo de aprendizagem; estimula a participação ativa dos discentes na produção do conhecimento; além de promover a aprendizagem significativa e a integração em equipe.

O uso do *podcast* como recurso complementar do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, ainda promove a inclusão, pois:

Os *Podcasts*, ao serem empregados na educação, podem potencializar a construção do conhecimento pelos próprios alunos, ou pelos educadores, sendo que a sua criação, no âmbito da realização de trabalhos, pode vir a proporcionar uma experiência interessante (Jesus, 2014, p. 34).

Em contrapartida, o uso do *podcast* também impõe desafios, dentre os quais: transcender as abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem; falta de conhecimento técnico em relação ao manuseio de dispositivos e aplicativos para o seu uso e produção; alto valor dos equipamentos para uma produção mais sofisticada. Assim, não é possível imaginar um professor que utilize esta ferramenta no ensino sem estar familiarizado com ela (Souza, 2016).

Este autor também argumenta que um aspecto importante do *podcast* como recurso pedagógico é a promoção da sonoridade, o que estimula a audição e garante a melhor compreensão dos objetos do conhecimento de História. No caso das escolas em contexto de privação de liberdade, os professores podem pesquisar *podcasts* na internet, com o fim de reproduzi-los nas aulas presenciais do ensino de História, e assim, incentivar as habilidades de compreensão auditiva dos estudantes.

Parte dos estudantes consegue absorver mais informações quando ouve, ao invés de ler os conteúdos, o que estimula a discussão, o pensamento criativo e a comunicação aberta entre professores e estudantes. Além disso, por ser um meio de envolvimento que prende a atenção, o *podcast* demonstra-se oportuno e relevante para o público a quem se destina (Souza, 2016).

O mesmo autor, ainda adverte que estudantes podem estabelecer relações com os acontecimentos de acordo com o seu andamento, mesmo os *podcasts* de não-ficção, como é caso

daqueles produzidos para o ensino de História, pois ajudam a refletir sobre as preocupações e questões atuais da sociedade, isto é, o que os estudantes estão aprendendo se aplica à vida real.

Outro aspecto, é que permite o aprendizado contínuo, pois são disponibilizados gratuitamente em plataformas digitais e podem até mesmo serem usados sem a internet ou aparelho celular nas escolas que funcionam dentro das prisões. Os professores e estudantes podem usá-los quando quiserem ou desejarem, seja como um arquivo baixado no dispositivo ou como fluxo de áudio, o que pode incentivar os mesmos a assumirem um papel mais ativo e responsável em seu aprendizado.

Pelo exposto, Souza (2016) explica que por permitir estabelecer laços mais estreitos e uma melhor relação entre o aluno e o professor, acaba por suprimir o hiato, muitas vezes existente entre eles com o uso da tecnologia. Os discentes podem sentir que seus professores não entendem ou se relacionam com o mundo deles, assim, o uso de *podcasts* na sala de aula pode criar uma conexão que explora a natureza tecnicista de muitos de nossos jovens estudantes.

Um último aspecto que favorece o uso do *podcast* no ensino diz respeito ao estímulo do pensamento criativo e do senso crítico, dado que pode ajudar no controle do aprendizado ao aguçar a criticidade e a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento de seus talentos artísticos (Souza, 2016).

Em vez de uma aula tradicional, o professor pode planejar para que os estudantes ouçam episódios diversos e também os incentivem a usar a criatividade na produção de seus próprios *podcasts*. Quando o professor usa esta estratégia pedagógica para contar histórias aos seus estudantes, os incentiva a ouvir e torna a aprendizagem de História mais instigante.

Portanto, o *podcast* é um recurso pedagógico complementar que ajuda a prender a atenção dos estudantes, assim como estimula a imaginação, a criatividade e o engajamento, sendo apenas um dentre os recursos disponíveis à comunidade escolar (Souza, 2016).

O Quadro 5 apresenta sugestões de ferramentas e aplicativos, que podem ser usados na produção e uso de *podcasts* no trabalho docente.

Quadro 5: Exemplos de ferramentas e aplicativos para o trabalho educativo com *podcasts*

1	<i>Castbox</i>	É um aplicativo para PodCast gratuito, que oferece suporte para mais de 70 línguas, com recursos completos que permitirá encontrar <i>Podcasts</i> sobre os mais diversos temas
2	<i>Pocket casts</i>	É um serviço para a plataforma Android, que oferece armazenamento em nuvem, com um player muito completo que disponibiliza a opção de assimilar o que se ouve com um ChromeCast
3	<i>Speaker</i>	É um software que permite a criação de PodCast. Trata-se de um excelente recurso para o uso de professores
4	<i>Opinion Podcast</i>	É um aplicativo para iOS, pago. Ele permite gravação, edição e compartilhamento de podcasts de forma ilimitada
5	<i>Spotify</i>	É um serviço digital que dá acesso instantâneo a milhões de músicas, podcasts, vídeos e outros conteúdos do mundo todo
6	<i>Spotify for Podcasters</i>	Plataforma completa para criação de podcasts. Com ela, se pode distribuir, melhorar e monetizar seu podcast, tudo isso de graça pelo app ou site. A partir dela os episódios são publicados automaticamente no Spotify e podem ser facilmente distribuídos em outras plataformas. O usuário também pode aproveitar ferramentas de crescimento gratuitas, como estatísticas e engajamento de fãs

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 5, mostra exemplos de aplicativos e plataformas digitais que podem ser utilizados para audição e produção de *podcasts*.

Como já exposto é possível perceber que o papel do *podcast* no campo educativo aumenta e dinamiza a aprendizagem. Quando usado no trabalho pedagógico, pode trazer resultados interessantes, tanto para professores quanto para os estudantes, permitindo que cada um deles desenvolvam habilidades auditivas e engajamento nas aulas. Por outro lado, o *podcast* embora tenha suas limitações na aprendizagem, ele é instrumento pedagógico que permite ao corpo docente e discente desenvolver o senso crítico e o pensamento criativo.

O Quadro 6 apresenta exemplos de *podcasts* que são recomendáveis para professores de área de História e de outras áreas da Educação Básica.

Quadro 6: Podcasts sobre educação e ensino de História para professores

Nome do podcast	Tema	Autor	Endereço eletrônico
PodCast EscolaBR	Informática na educação escolar	Blog EscolaBR	www.escolabr.com/PodCast
PodCast Vivência Pedagógica	-	-	www.vivenciapedagogica.escolabr.com
PodEscola	Educação escolar	Portal PodEscola	www.PodEscola.escolabr.com
Contando História	-	-	www.contandoahistoria.escolabr.com
Jovem PodCast	-	-	www.jovemPodCast.escolabr.com
NerdCast	Cultura “nerd”	Blog Jovem Nerd	Jovemnerd.ig.com.br/category/Nerdcast
Café Brasil	Cultura Cidadania Educação	Luciano Pires	www.podcastcafebrasil.com.br
Decodificando	Biologia, Direito e Informática	Blog Decodificando	www.decodificando.com.br
Escreba Café	Literatura	Blog Escreba Café	www.escribacafe.com/category/podcast
Guanacast	Informática	Blog Guanabara.info	www.guanabara.info/Guanacast
Metacast	Produção de podcast	Equipe Metácast	Metacas.info/
Podcast Rádio MEC	Educação	EBC Rádios	Radiomec.com.br/
PodOffice	Informática	Paulo Moraes	Podoffice.paulomoraes.net/
PodSemFio	Tecnologia sem fio	Beatriz Kunze	www.garotasemfio.com.br/podcast
Visão Histórica	História	Blog Histórica	Histórica.com.br
Vortcast	HQs, Literatura, Games, Cinema e Música	Blog Vortex Cultural	www.vortexcultural..com.br/categoria/podcast
Tatoscópio	Tecnologia	Blog Wergeeks	Wergeeks.net/category/tatoscopio/

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3. A experiência do ensino remoto emergencial na Escola Estadual São José (2020-2021)

Por estar vinculada à rede estadual de educação, a EESJ está subordinada às mesmas normas das outras escolas públicas do Amapá, que ofertam a modalidade EJA, com o diferencial de localizar-se dentro do IAPEN. Sendo assim, esse campo de pesquisa serviu para a observação que embasou este estudo, configurando-se no espaço escolhido para a visita técnica, com a qual foi possível a produção de dados relativos ao ensino de História durante o ERE (2020-2021).

Durante a visita técnica, foram observados: os espaços destinados às salas de aulas (tamanho, iluminação, ventilação, mobiliário, carteiras, recursos didáticos e tecnológicos). As salas de aulas têm carteiras com suporte para materiais de estudos, as quais são de material plástico rígido na cor azul e ficam dispostas em fila (geralmente são cinco), voltadas para a frente do quadro branco e mesa dos docentes, o que mostra a Figura 6.

Figura 6: Uma das salas de aula da EESJ, vista de frente e a partir do fundo



Fonte: (Silva, 2022).

Nesse espaço escolar, onde acontecem as aulas presenciais, o professor dispõe dos seguintes recursos didáticos: um quadro branco para anotações, pinceis atômicos, que podem ser reabastecidos com tinta e facilmente limpos com o uso de apagador. As salas de aula também possuem um pequeno mural ao lado do quadro branco. Além disso, observou-se que as salas de aula da EESJ são climatizadas com duas centrais de ar-condicionado. As paredes laterais favorecem a claridade do ambiente, pois parte é composta por blocos de cobogó. As portas são de madeira, com a parte superior em vidro escuro, local em que são escritas mensagens de incentivo aos estudantes.

Para além do espaço físico, outros dados escolares do período do ERE foram obtidos por entrevistas. Uma das entrevistadas relatou que embora os estudantes da EESJ tivessem direito a receber livro didático pelo PNLD/EJA, os mesmos não foram contemplados com este recurso (Entrevistada B, 2022).

No entanto, para as aulas de História no período da pandemia da COVID-19, foram utilizados materiais apostilados, elaborados pelos professores da EESJ, conforme constatado em uma das respostas da professora de História durante a concessão de entrevista, como pode ser verificado na transcrição de uma parte do seu relato:

Nesse período, usei apostilas de História, com atividades desplugadas, ou seja, que não precisavam de acesso à internet para os estudantes resolverem. Esse material didático foi elaborado pelos professores de História da escola para as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por isso, durante o ensino remoto na educação penitenciária, os estudantes recebiam as apostilas de História na escola e retornam aos seus pavilhões para realizar a leitura dos temas e as atividades desplugadas, respondendo no material xerocado, e depois, eles entregam à equipe da gestão escolar, para que enviassem aos professores. Assim, os recursos didáticos que utilizamos durante a pandemia foram (as apostilas de História, caneta e lápis, e as próprias celas, que eram os lugares que os estudantes estavam em isolamento social e isolamento do cárcere), enquanto os professores, usamos os computadores para escrever as apostilas de História, acesso à internet para fazer pesquisa e os nossos livros didáticos de História), e o material foi impresso com recurso financeiro do Caixa Escolar (Entrevistada B, 2022).

Portanto, a Entrevistada B (2022) esclareceu sobre a produção de materiais didáticos pelo corpo docente da EESJ, com o objetivo de uso no ERE. No contexto da pandemia da COVID-19, os estudantes estavam realizando as leituras das apostilas e resolvendo as atividades desplugadas do componente curricular História, ou seja, não necessitavam de acesso à internet.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem na EESJ durante a pandemia da COVID-19, não houve a possibilidade de uso pelos estudantes, pois a escola não os tinha, por isso, a oferta das disciplinas durante o ERE ocorreu apenas pelo estudo individual realizado pelos estudantes nas celas, com base nas apostilas elaboradas pelos docentes (Entrevistada B, 2022; Entrevistada A, 2022).

Segundo a coordenadora pedagógica, o uso de recursos tecnológicos na escola é restrito, pois depende do professor possuí-los (de uso pessoal) e a própria rotina de segurança dificulta a sua utilização, o que pode ser verificado em mais um trecho da entrevista:

[...] Considerando as normas de segurança, existe impedimento ou incentivo ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas, como aparelho de som, projetor de imagem, computadores ou celulares?

Entrevistada A: *Não há impedimento por parte do Instituto. Apenas o cuidado com a utilização dos aparelhos celulares.*

[...] Quanto ao uso de recursos tecnológicos, a senhora considera que são muito ou pouco usados?

Entrevistada A: Pouco utilizados, alguns professores que têm Datashow e notebook, poucos. A escola não possui atualmente nenhum destes equipamentos. Bem como a própria dinâmica que envolve a liberação dos alunos por parte do IAPEN, dificulta a organização e planejamento de aulas mais diversificadas, haja vista que são liberados tardiamente, tendo os professores que administrar com os demais professores de outras disciplinas o tempo restante de aula.

Segundo o que foi relatado pela Entrevistada A (2022) e constatado durante a visita técnica, o uso de celular não é permitido nas aulas na EESJ, devido à mesma encontrar-se instalada no ambiente penitenciário do IAPEN, onde prevalecem rígidas normas de segurança e vigília à população carcerária. Porém, os professores podem trabalhar com recursos didáticos como *Datashow*, computadores e *tablets*, entre outros, desde que planejado e autorizado pelos gestores do IAPEN e da escola.

Em uma das respostas da Entrevistada A (2022), foi ressaltado uma das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da EESJ:

Um dos grandes entraves que enfrentamos na Escola São José é a garantia do aluno estar no horário devido às atividades, principalmente no segundo turno. Pois todo e qualquer planejamento dos professores ficam passíveis ao horário que o aluno vai conseguir entrar. Quero acreditar que seja solucionado, que chame a atenção do Instituto que a Escola é importante para que o aluno privado de liberdade tenha condições de estudar e buscar a sua melhoria enquanto pessoa humana. Capaz de superar uma realidade difícil para ter a possibilidade de vislumbrar um futuro com mais perspectivas.

Portanto, a Entrevistada A (2022) exemplifica um problema educacional da EESJ, que é a dificuldades dos estudantes chegarem na escola no horário que iniciam as aulas do EF e EM/EJA, uma vez que para eles saírem das celas dos pavilhões, dependem do trabalho realizado pelos policiais penais, ou seja, as revistas e o acompanhamento dos mesmos até a escola.

O Quadro 7 foi elaborado com base nos Diários e Atas fornecidos pelo secretário da EESJ, e demonstra o quantitativo de estudantes, distribuídos por gênero, etapas e turmas, referentes aos anos letivos de 2019, 2020 e 2021.

Quadro 7: Turmas de EJA dos anos finais do EF e EM da EESJ no triênio 2019/2020/2021

Ano	Etapas	Turma	Gênero	Estudante		Total por etapas	Total por ano
2019	3ª Etapa/EF	A	F	19		52	129
		B	M	33			
	4ª Etapa/EF	A	F	19		77	
		B	M	29			
		C	M	29			
2020	3ª Etapa/EF	A	F	4		30	65
		B	M	26			
	4ª Etapa/EF	A	F	11		35	
		B	M	24			
2021	1ª Etapa/EF	U	F	3	6	95	108
	2ª Etapa EF	U	M	3			
	3ª Etapa/EF	U	F	5	89		
		U	M	33			
	4ª Etapa/EF	U	F	15			
		U	M	36			
	1ª Etapa/EM	U	F	15		23	
	2ª Etapa/EM	U	M	8			

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em documentos da escola pesquisada (EESJ, 2019; 2020; 2021).

Em 2019, cento e vinte e nove estudantes da EESJ estavam matriculados na 3ª e 4ª etapas do EF, tendo ocorrido uma redução de 50,3% nas mesmas etapas em 2020, o que corresponde a sessenta e cinco estudantes durante o ERE. Já em 2021, ainda no contexto da pandemia da COVID-

19, estudaram oitenta e nove, entre homens e mulheres nas mesmas etapas. Ainda neste ano, seis estudantes estavam cursando a 1ª e 2ª etapas do EF, e vinte e três na 1ª e 2ª etapas do EM.

As etapas iniciais e finais da EJA do EF e 1ª e 2ª etapa do EM (Quadro 8), apresentam os seguintes quantitativos para o ano letivo de 2022:

Quadro 8: Quantitativo de estudantes matriculados por etapa na EESJ em 2022

Etapa	Estudante
1ª EF	3
2ª EF	3
3ª EF	38
4ª EF	51
1ª EM	15
2ª EM	8
Total	118

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em (EESJ, 2022).

Portanto, em 2022, seis estudantes cursavam a 1ª e 2ª etapas do EF, oitenta e nove a 3ª e 4ª etapas do EF, e vinte e três a 1ª e 2ª etapas do EM, o que equivale a cento e dezoito estudantes frequentando a Educação Básica pela modalidade EJA durante o ERE na EESJ.

Além dos dados estatísticos sobre a quantidade de estudantes durante os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, outros aspectos relevantes foram apontados pelas entrevistadas, em relação ao período do ERE.

Segundo a Entrevistada A (2022), as aulas presenciais retornaram em maio de 2022, pois o isolamento social na cidade de Macapá, afetou o sistema educacional público e privado, consequentemente a EESJ. A partir de então, os materiais apostilados foram elaborados pelos docentes e disponibilizados para o estudo pelos estudantes dentro das celas, visto não ser possível o ensino online dentro da EESJ. A falta de acesso à internet para a comunidade escolar, aliada à proibição do uso de aparelhos celulares pelas pessoas privadas de liberdade, e à obrigatoriedade de cumprir o isolamento social, impediram a realização de aulas online ou remotas.

Portanto, durante o ERE na EESJ, as aulas aconteceram de forma desplugada através de apostilas que foram elaboradas pelos professores. Depois de redigidas, foi providenciado a reprodução das cópias e entregues no IAPEN pelos docentes, que contavam com o apoio dos

policiais penais para serem repassadas aos estudantes (pessoas privadas de liberdade). O corpo discente da EESJ resolvia as atividades desplugadas e depois devolvia o material de estudo na escola, para os professores realizarem as correções (Entrevistada A, 2022).

Assim, ao que tudo indica, o ERE foi um período de muitas dificuldades durante a pandemia da COVID-19 na EESJ, já que não foi realizado um acompanhamento direto ou mediado por meio de computadores ou trabalho remoto por parte dos professores.

Conforme as informações obtidas a partir da Entrevistada A, em 2022, existia um trabalho bastante cuidadoso por parte da escola para evitar conflitos entre as facções no espaço escolar, pois no ano de 2019, um estudante cometeu um assassinato dentro de uma sala de aula da EESJ. Além disso, a mesma informou que os estudantes receberam um kit com material escolar (apostilas, caderno, caneta, lápis e garrafas para armazenar água). Porém, o caderno não pode ser levado à cela (lugar em que as pessoas privadas de liberdade estavam estudando durante o ERE).

Por procedimento de segurança do IAPEN, após o ERE e transcorrida a pandemia, os cadernos dos estudantes ficavam guardados na sala dos professores na EESJ (Figura 7).

Figura 7: Estante na sala dos professores da EESJ e cadernos dos estudantes



Fonte: (Silva, 2022).

Segundo a Entrevistada A (2022), para evitar saídas constantes das salas de aulas, foram fornecidas para os alunos, garrafas para o armazenamento de água gelada dos bebedouros. As garrafas de água deviam ser abastecidas antes do horário determinado para o início dos estudos.

Além disso, destacou que os professores e funcionários, de modo geral, tinham que ficar atentos com os estudantes da EESJ, porque eles tentavam conseguir favores e materiais diversos.

Para ela, um dos diferenciais destes estudantes em relação àqueles de escola de fora da prisão, é que não existe uma participação dos familiares na sua vida escolar.

No momento do acolhimento da equipe da pesquisa na EESJ, em junho de 2022, a coordenadora pedagógica explanou sobre vários aspectos concernentes ao trabalho desenvolvido na escola, os quais foram importantes relatos comentados a seguir, porém não faziam parte dos eixos temáticos dos roteiros de entrevistas desta pesquisa. Ela informou que em março de 2022, foi divulgado na internet o *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas*, no qual tem uma meta que de construção de uma Unidade Escolar à população carcerária feminina e à construção de um novo pavilhão no IAPEN, o que trará melhores condições ao funcionamento da escola; ressaltou que os professores da escola são muito comprometidos com o trabalho docente e dificilmente faltam.

Para trabalhar na EESJ tem que ser professor efetivo do quadro funcional do estado do Amapá, pois esta instituição de ensino faz parte da rede estadual de ensino. Há autonomia para a gestão adequar o seu calendário escolar e funcionamento da unidade de ensino com a possibilidade da flexibilidade de horário das aulas presenciais. No entanto, enfatizou que em caso de desrespeito ao corpo docente ou a qualquer funcionário da EESJ, o estudante é advertido, podendo até mesmo ter a matrícula cancelada, e os funcionários de apoio são os próprios apenados.

Durante as duas visitas técnicas, aproveitamos para conhecer as dependências da EESJ, as quais descrevemos a seguir:

Na frente existe um jardim composto por pequenas plantas; a escola encontra-se isolada por grades sobre um muro de alvenaria; a entrada se dá por portão modelo tela; o acesso ao interior da unidade de ensino ocorre por uma passagem coberta por um estreito telhado; internamente, do lado esquerdo, a partir da entrada ficam as salas que são utilizadas pela: coordenação, direção e professores além da biblioteca; em seguida, do mesmo lado ficam três salas de aula e, no final de um estreito corredor, a cozinha e o refeitório; do lado direito, a secretaria escolar, dois banheiros, o laboratório de informática e duas salas de aula.

Após visitar os ambientes da escola, fomos ao LIED (Figura 8), onde conversamos sobre a rotina de trabalho em sala de aula e algumas especificidades de uma escola em contexto de privação de liberdade.

Figura 8: Equipe do NUPHCE/UNIFAP e coordenadora pedagógica no LIED/EESJ



Fonte: (Cambuy, 2022).

O LIED tem 13 computadores, com sistema operacional Linux⁴², mas sem acesso à internet, e também uma mesa com cadeiras para as reuniões. Em seguida, visitamos a secretaria escolar, momento em que falamos com o secretário da EESJ, o qual respondeu alguns questionamentos e colaborou cedendo cópias de documentos acerca de dados escolares do período do ensino remoto emergencial.

Também, a Entrevistada A (2022), informou que a EESJ ainda não possui PPP e o Regimento vigente, segue o padrão da Secretaria de Estado da Educação, sendo o mesmo adotado pelas demais escolas públicas da EJA. Formalmente, ainda a escola não utiliza uma linha teórico-metodológica ou método de ensino específico, pois o seu PPP está em elaboração.

42 De acordo com texto, postado no website da Escola Brasil (2023), o nome Linux surgiu da mistura de Linus + Unix. Linus é o nome do criador do Linux, Linus Torvalds. E Unix, é o nome de um sistema operacional de grande porte. A origem do Unix tem a ver com o sistema operacional Multics. O citado projeto, idealizado na década de 1960 no Massachusetts Institute of Technology (MIT), pela *General Electric* (GE) e pelos laboratórios Bell (Bell Labs) e American Telephone and Telegraph (AT & T). O objetivo era que o *Multics* apresentasse características de tempo compartilhado por vários usuários através de um único computador. Em 1969, a versão do Multics já era usada num computador GE 645.

4.4. A Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937) como saber histórico

Esta seção da pesquisa foi escrita com base em duas monografias, de Lima (2011) e Negreiros (2020), em duas dissertações, de Julião (2015) e de Silva (2019); nos livros de Lins (1997; 2001), no livro e documentário *Rätsel der Urwaldhölle*, escrito e dirigido por Schulz-Kampfhenkel (1938a; 1938b) e em outros trabalhos sobre a Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937).

Há séculos que a Amazônia atrai aventureiros, garimpeiros, missionários, mercenários e pesquisadores naturalistas. Desde a sua descoberta pelas potências europeias, a região Amazônica tem despertado a curiosidade, o interesse e a cobiça de forasteiros, fazendo com que muitas pessoas cruzassem o oceano Atlântico, entre eles, vários alemães.

É fundamental entender que não somente expedições estrangeiras estiveram imersas na Amazônia, mas também grandes empreendimentos brasileiros. E, na maioria dos casos, os pretextos foram os mais diversos: alguns, em nome da fé; outros, em nome da civilização; e outros, em nome do desenvolvimento (Negreiros, 2020, p. 13).

Como nos mostra a citação, a região amazônica tem sido alvo de várias expedições e empreendimento ao longo da sua história recente, muitos deles não esclarecidos. O que mostra a sua importância, mas também denota a necessidade de estudos científicos que evidenciem os motivos de tanto interesse pela Amazônia.

Nesta parte da pesquisa, dissertaremos a respeito da Expedição Científica realizada na parte setentrional da Amazônia brasileira, a região do Jari. O referido evento durou 17 meses, de setembro de 1935 a março de 1937⁴³ e foi realizado com o apoio da organização do partido nazista alemão (NSDAP)⁴⁴, do ministro da aviação alemã, Hermann Göring e de várias empresas alemãs,

43 Neste caso consideramos a saída dos três expedicionários alemães, Otto Schulz-Kampfhenkel, Gerd Kahle e Gerhard Krause mais o teuto-brasileiro Joseph Greiner, de Belém, por ter sido aí que eles receberam as autorizações definitivas para fazer a viagem científica. Outras referências podem ser utilizadas para o início da expedição, como a partida da legação da cidade Hamburgo/Alemanha, em 12 de junho de 1935; do Rio de Janeiro (por onde tiveram uma rápida passagem, conforme atesta o início do documentário *Rätsel der Urwaldhölle*, produzido e dirigido por Schulz-Kampfhenkel, onde o pequeno avião Seekadett realizou um sobrevoo sobre a cidade), da vila de Arumanduba (sede do latifúndio do coronel José Júlio naquela época, situada na margem esquerda do rio Amazonas) ou da vila de Santo Antônio da Cachoeira, que servia de entreposto de abastecimento e coleta de produtos extrativistas e última povoação de “homens não-indígenas” antes da nascente do Jari.

44 Sigla em alemão do partido nazista “Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei” - Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães.

assim como do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Museu Paraense Emílio Goeldi, do governador do Pará à época José Malcher e, de José Júlio de Andrade, influente político e latifundiário, proprietário das terras da região do Jari.

É importante acentuar que algumas fontes, principalmente as originadas por parte da imprensa sobre o evento, têm sido motivo de especulação e boatos acerca do interesse da Alemanha nazista na parte norte da Amazônia, onde hoje está situado o estado do Amapá.

Conforme Lima (2011), para se ter um melhor entendimento da Expedição Científica Alemã no Jari, é fundamental compreender a situação política e econômica do Brasil e da Alemanha. É importante também conhecer a relação entre os dois países naquele período de mudanças, que influenciaram a aproximação político-ideológica por parte dos governos.

[...] o Brasil era governado por Getúlio Vargas, cuja política tendia para uma aproximação econômica e ideológica perante os regimes totalitários da Europa. Esta aproximação política, econômica e ideológica contribuiu para que a expedição de Otto Schulz-Kampfhenkel recebesse a devida autorização no Brasil (Lima, 2011, p. 9).

O trecho acima destaca que na época da expedição, o Brasil era governado por Getúlio Vargas e estava a um passo da ditadura do Estado Novo e para se afirmar buscava uma aproximação econômica e ideológica com a Alemanha nazista de Hitler.

Segundo Julião (2015), a aproximação ideológica entre Brasil e Alemanha facilitou a realização da expedição no Jari e de outras expedições alemãs em nosso país. Porém, esse cenário sofreu modificações a partir de 1938, quando a ditadura do Estado Novo de Vargas, por pressão dos Estados Unidos interrompeu as relações diplomáticas teuto brasileiras. Com isso, a permanência de expedicionários alemães, assim como de italianos e japoneses (países com governos fascistas) foi dificultada em solo brasileiro, em virtude de serem vistos pela ideologia varguista como entrave à consolidação do seu projeto nacionalista.

Para contextualizar o período em questão, voltemos ao início dos anos de 1930, quando o mundo vivia as consequências da crise capitalista de 1929 e a ascensão dos regimes nazifascistas na Europa e em outros continentes.

Neste período, no Brasil, entre os anos de 1935 e 1937:

[...] são anos de intensa agitação política, de conflitos sociais e disputas políticas. Movimentos como a Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional

Libertadora, possuem eco nas transformações políticas e econômicas sofridas pelos países da Europa com a crise do liberalismo econômico e a ascensão dos regimes fascistas (Lima, 2011, p. 17).

O entendimento do contexto das relações político-econômicas e a aproximação ideológica entre o Brasil e a Alemanha ajudou na compreensão do processo histórico e de quais interesses estratégicos motivaram a execução da expedição científica em uma região da Amazônia.

No tocante aos objetivos da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937), vale ressaltar que não estão pacificados e ainda são motivos de controvérsias entre os pesquisadores. A este respeito, destacamos uma citação:

Os objetivos da expedição ao Jari, tal qual declarados aos seus financiadores, eram: reunir uma coleção zoológica e etnológica, produzir material cartográfico sobre a região, realizar filmes durante a aventura e testar a empregabilidade do hidroavião em um ambiente daquela natureza – fluvial e equatorial. Pode-se dizer que todos foram cumpridos. À parte os objetivos referidos, nada indica a presença de outros obscuros e dissimulados: o mais próximo disso seria a construção de uma boa imagem da ciência e da nova sociedade alemã frente à imprensa brasileira (...). Talvez a maior discrepância entre o que ele fez e o que ele disse que ia fazer esteja na duração prevista da expedição: em princípio, duraria seis meses, os quais se tornaram dezessete (Silva, 2019, p. 14).

Conforme relatado pelo próprio Schulz-Kampfhenkel (*apud* Negreiros, 2020; Silva, 2019), os objetivos da delegação alemã no Jari, estavam direcionados a estudos científicos.

Nos documentos enviados às autoridades brasileiras, os alemães alegavam como objetivos da Expedição no Jari, realizar estudos zoológicos, geográficos e etnológicos na bacia superior do rio Amazonas, em prol da ciência, com o uso de um hidroavião e produção de filme cultural.

Na sua pesquisa de graduação, Negreiros (2020) vai além desta análise e destaca, com base em relato de Schulz-Kampfhenkel, outros motivos além do científico:

Trata-se, como sabemos, ao mesmo tempo de uma viagem de pesquisa como de uma aventura. Nos sentimos atraídos pela vasta área florestal do Norte do Brasil, pelas matas selvagens do rio Jari entre o rio Amazonas e a Guiana Francesa. Mais de sessenta anos atrás, o único homem branco, o francês Creveaux, atravessou esta mancha branca, descendo o rio Jari do Norte ao Sul. Mas até hoje, a ciência carece de conhecimento concreto sobre essas florestas nas margens dos rios, animais e os seus índios das matas (Schulz-Kampfhenkel *apud* Negreiros, 2020, p. 31).

O trecho citado evidencia três objetivos dos alemães ao realizar a viagem para a Amazônia, que eram: a pesquisa, o espírito de aventura (de fato era) e o revanchismo contra os franceses.

O revanchismo com a França tem sido usado amiúde pelos noticiários como o principal motivador da missão alemã. Segundo Glüsing (apud Silva, 2019), as reais intenções dos alemães estavam dissimuladas ou foram mudadas no decorrer da expedição.

Glüsing é autor de dois livros sobre a expedição e afirma em artigo publicado na revista alemã *Der Spiegel*, que o caráter científico da expedição estava em paralelo com a coleta de dados, para uma eventual invasão a Guiana Francesa, pois a França era arqui-inimiga da Alemanha na época.

Na reportagem veiculada na *Der Spiegel*, ele escreveu que “Não havia menção em relatos oficiais ao ‘Projeto Guiana’ porque era secreto”. Para Glüsing (2008), tal projeto foi descartado algum tempo depois, pois no decorrer da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a França passou a ser governada por Vichy de influência alemã e, nesse caso não haveria mais necessidade de pôr em prática a anexação do território francês ao domínio germânico.

Porém, o historiador Lucas Maia da Silva (2019), em recente pesquisa de mestrado em História da Ciência sobre a expedição científica do Jari, desconstruiu a versão de Glüsing, quando explicita o seu objetivo:

Os objetivos da expedição ao Jari, tal qual declarados aos seus financiadores, eram: reunir uma coleção zoológica e etnológica, produzir material cartográfico sobre a região, realizar filmes durante a aventura e testar a empregabilidade do hidroavião em um ambiente daquela natureza. – Fluvial e equatorial. Pode-se dizer que todos foram cumpridos. À parte os objetivos referidos, nada indica a presença de outros obscuros e dissimulados: o mais próximo disso seria a construção de uma boa imagem da ciência e da nova sociedade alemã frente à imprensa brasileira [...] (Silva, 2019, p. 14).

Ainda, Silva (2019), afirma que os estudos de Glüsing têm como base unicamente os relatos sensacionalistas do próprio Schulz-Kampfhennel.

Outro argumento que corrobora para questionar o caráter científico da expedição é o fato de três expedicionários não terem títulos acadêmicos e nem credenciais de instituições de pesquisa alemã ou brasileira, no primeiro momento, conforme pode-se verificar:

Caycedo et al se dedicam a desmistificar o suposto caráter científico da expedição, enfatizando a “pompa propagandística” dada por Schulz-Kampfhennel, mas sem explorar o significado cultural que jaz atrás da ciência então desmistificada, sem o qual turva-se o significado político e a acepção do que, afinal, a propaganda era

sobre. Eles atestam que a relevância científica da expedição é discutível, pois ela não possuía uma pergunta clara de pesquisa e resultou em um legado marginal para as disciplinas abordadas (zoologia, antropologia e geografia); e julgam que a expedição deve ser compreendida se inserida em um contexto de Politisierung des Lebens (“politização das vidas”) e como parte de uma máquina de propaganda bastante eficiente para a qual ele voluntariamente escolheu trabalhar, mas da qual também se utilizou em proveito pessoal [...] (Caycedo *et. al. apud* Silva, 2019, p. 7).

Como demonstrado abaixo, Schulz-Kampfenkel não teria seguido alguns procedimentos requeridos pela pesquisa científica, e a este respeito, Silva (2019) explica:

Apesar do abrangente e relevante espólio que deixou ao Museum für Naturkunde, Ohl⁴⁵ nota que Schulz-Kampfenkel é hoje uma figura esquecida para os estudos zoológicos: não é mencionado por qualquer texto significativo, nunca descobriu uma nova espécie, nada possui batizado em sua homenagem e só uns poucos especialistas em zoologia ou história natural tem conhecimento dessa valiosa coleção. Ele permanece mais conhecido como autor do livro e filme *Rätsel der Urwaldhölle*. Seu nome sobreviveu devido à reputação midiática do jovem que se apresentava - ao público e aos financiadores - como cientista, mas logo se convertia no bravo aventureiro que desconhecia barreiras intransponíveis (Silva, 2019, p. 23-24).

Ainda acerca do reconhecimento científico, Schulz-Kampfenkel teria escrito uma tese de doutorado sobre a região do Jari, o que se configuraria como o único trabalho acadêmico acerca da expedição alemã, porém não chegou a ser publicada devido aos contratempos da sua participação na 2ª Guerra Mundial. Conforme, Schulz-Kampfenkel (*apud* Silva, 2019), um bombardeio dos Aliados a Würzburg, ocorrido em março de 1945, teria destruído o arquivo da universidade, onde estava arquivada a tese e, ao mesmo tempo, causado a morte de Hans Schrieffer, o seu orientador.

Segundo Ohl (*apud* Silva, 2019), embora as coleções reunidas por Schulz-Kampfenkel e os outros expedicionários tenham um valor imensurável, acaba por ser desmerecida no que se refere ao aspecto científico pelo motivo de não existir artigos sobre o assunto em instituições acadêmicas sobre a viagem expedicionária na Amazônia, que ateste a sua validade pelos parâmetros da ciência.

A Expedição Científica Alemã no Jari foi organizada pelos nazistas alemães Schulz-Kampfenkel, Kahle e Krause, e contou com a efetiva participação do teuto-brasileiro Joseph

45 Michael Ohl é alemão, biólogo, autor e seu nome foi citado por Silva (2019), pois Ohl publicou, em 2011, um trabalho sobre a vida Schulz-Kampfenkel no Pós-guerra, o seu trabalho na área de zoologia e caça aos animais, ver: FLACHOWSKY, Sören. Vom Amazonas an die Ostfront: der Expeditionsreisende und Geograph Otto Schulz-Kampfenkel (1910-1989). Colônia/Viena/Weimar: Böhlau Verlag Köln Weimar, 2011, p. 129-163.

Greiner, 16 caboclos amazônidas e dezenas de indígenas da região do Jari, com destaque especial para o Aparai Pitoma, o principal guia da missão na região do médio e alto Jari.

Silva (2019) faz alusão aos participantes da legação no Jari.

A expedição se compunha de três alemães: Otto Schulz-Kampfhenkel (zoólogo e o líder do grupo), Gerd Kahle (piloto) e Gerhard Krause (engenheiro e mecânico). A eles, se juntaram o teuto-brasileiro Joseph Greiner, contratado no Rio de Janeiro como contramestre – Greiner faleceria na selva; Schulz-Kampfhenkel afirma que ele se associou ao projeto por “entusiasmo” e “idealismo – e uma equipe de dezesseis brasileiros (...) – referidos por Schulz-Kampfhenkel como mestiços (“Mischlinge”) ou nativos (“Eingeborene”). Os vinte homens entraram na selva carregando consigo cinco botes repletos de mantimentos e equipamentos além de um hidroavião [...] (Silva, 2019, p. 14).

A Figura 9, complementa as informações apresentadas por Silva (2019), em relação à parte das pessoas que compunham a Expedição Científica Alemã realizada no Jari, e com exceção dos três alemães e um teuto-brasileiro, os demais eram brasileiros que viviam na região amazônica.

Figura 9: Dezesseis dos vinte participantes⁴⁶ oficiais da Expedição Científica realizada no Jari



Fonte: (Schulz-Kampfhenkel, 1938a).

O líder da expedição, Otto Schulz-Kampfhenkel, nasceu em *Buckow*, estado de *Brandemburgo*, região a Leste de Berlim, em 27 de agosto de 1910 e faleceu de câncer no fígado, em 21 de agosto de 1989, na cidade de Hamburgo. Ele era filho de uma família tradicional e abastada ligada ao ramo da apicultura e proprietária da empresa *Benen-Schulz*.

46 Nota: O 5º da direita para a esquerda, agachado na frente é Joseph Greiner, mais 15 dos 16 caboclos contratados para dar apoio para a expedição.

Na adolescência, entre 1929-1933, Schulz-Kampfhenkel estudou Ciências Naturais, chegando a se especializar em Zoologia na Universidade de Friburgo, onde também cursou Geologia/Paleontologia e Filosofia. Em Viena, aperfeiçoou-se em pesquisas sobre mamíferos, répteis e anfíbios, uma espécie de preparação para conseguir realizar as suas pesquisas biológicas em florestas tropicais. O mesmo entrou para o partido nazista (NSDAP), em 1933, chegando a ser promovido em maio de 1943 a capitão da SS (Negreiros, 2020)⁴⁷.

Além de zoólogo, Schulz-Kampfhenkel foi geógrafo, produtor de cinema e aviador. Aprendeu a pilotar na base aérea de Johannisthal no “Ninho de Águia dos Aviadores”, onde ele conheceu o companheiro de expedição Gerd Kahle (Negreiros, 2020). Antes da Expedição ao Jari, Schulz-Kampfhenkel já havia participado de viagens para regiões da África.

Segundo Glüsing (2008 *apud* Lima, 2011), depois da Segunda Guerra Mundial, Schulz-Kampfhenkel (Figura 10) não manteve mais contato com seus companheiros Kahle e Krause.

Figura 10: Otto Schulz-Kampfhenkel, fotografia do período da 2ª Guerra Mundial



Fonte: (Lima, 2011).

Nos anos de 1970, o alemão transferiu o seu patrimônio para uma fundação particular chamada “Fundação Dr. Otto Schulz-Kampfhenkel”, reconhecida pelo “Senado” da cidade de

47 Do alemão *Schutzstaffel*, termo que significa “esquadrilha da proteção”, em português, fundada em 1925, objetivando proteger Adolf Hitler e os dirigentes do partido nazista. Os membros da SS eram constituídos pelos chamados “homens de elite”, indivíduos que se enquadravam nos padrões de “pureza” racial defendidos pela ideologia nazista. Esses soldados juravam lealdade total ao Terceiro Reich, sendo que o lema oficial da SS era: “Mein Ehre heißt Treue”, que significa “minha honra é a lealdade”. Durante a Segunda Guerra Mundial, 1939-1945, a SS chegou a engajar mais de um milhão de membros, tornando-se uma das instituições de maior influência no Terceiro Reich (Significados, disponível em <http://www.significados.com.br/ss/>, Acesso em 06 Mar. 2023).

Hamburgo como de grande importância para o público. Hoje a fundação é uma instituição que fornece filmes e DVDs além de outros materiais para escolas de formação básica.

Nas fontes pesquisadas, não encontramos informações detalhadas a respeito dos outros dois alemães, Gerd Kahle e Gerhard Krause, a não ser a profissão exercida por eles e a função desempenhada na expedição.

Com relação ao itinerário da missão, os três expedicionários alemães partiram de Hamburgo para o Brasil em 12 de junho de 1935 (Silva, 2019).

Depois de um longo período em Belém, por causa dos entraves burocráticos relacionados à emissão de documentos pelas autoridades brasileiras, os alemães realizaram voos de exibição com o hidroavião sobre a cidade de Belém e delta do rio Amazonas para oficiais do Comando Militar do Norte da 8ª Região Militar, em 22/09/1935.

De acordo com Lins (1997), durante a estadia em Belém, os expedicionários alemães Schulz-Kampfhenkel, Gerd Kahle e Gerhard Krause permaneceram hospedados na residência dos comerciantes Berringer e Ranninger, os quais também ficaram responsáveis pelo recebimento dos objetos coletados na região do Jari, transportados no navio coronel Zé Júlio até Belém e, em seguida, remetê-los para a Alemanha.

A realização da expedição, no segundo semestre de 1935, só foi autorizada depois de um rigoroso e confuso processo imposto pelas autoridades e órgãos estatais brasileiros, como o Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil (CFE), responsável pela fiscalização das expedições em território brasileiro, além do Ministério da Guerra, Ministério dos Negócios da Fazenda, Ministério da Agricultura, Ministério das Relações Exteriores, etc. (Negreiros, 2020).

Nesse aspecto, a imprensa e algumas autoridades brasileiras que demonstravam interesse na realização do projeto alemão tiveram influência para sua execução. Um dos benefícios da expedição era o mapeamento aéreo da área do rio Jari, ou seja, um tipo de estudo ainda não realizado no país. Porém, o uso do hidroavião e a imprecisão no fornecimento de alguns dados causou transtorno e atrasou o início da viagem a partir de Belém. Por se tratar de aeronave de pequeno porte com espaço para apenas dois tripulantes, surgiu um problema inesperado:

A lei brasileira, através do Decreto nº 24.572, de 4 de julho de 1934, deixava bem claro que qualquer aeronave estrangeira que quisesse sobrevoar o território nacional deveria obedecer a algumas normas impostas pelo governo. Ademais, se o desejo fosse filmar, fotografar e documentar a regra era mais rígida: um militar

brasileiro deveria estar embarcado durante o voo. Assim sendo, a expedição tinha algumas barreiras legais a vencer (Negreiros, 2020, p. 39).

Mas os entraves foram resolvidos devido às manobras patrocinadas pela imprensa e pela Câmara de Comércio e Indústria do Brasil. Com relação à interferência destacamos um trecho do estudo de Negreiros (2020):

Nesse sentido, uma carta assinada pelo presidente da Câmara, Sr. Oscar Argollo, sem data, faz apologia à expedição com uma exposição de motivos convincentes, na qual cita os aspectos histórico e geográfico e, no último parágrafo, termina com a seguinte afirmação:[...] em resumo, a viagem do Dr. Otto Schulz-Kampfhenkel poderá ser tão útil, quanto foi, ao Pará, a permanência do Dr. E. Goeldi que deixou em Belém a mais preciosa obra da América do Sul, e que como o Sr. Kampfhenkel, era alemão (Negreiros, 2020, p. 45).

A autorização para a realização da expedição demorou cerca de cinco meses e somente foi permitida depois de uma série de recomendações por parte das autoridades brasileiras. Dentre as recomendações estavam as do Estado Maior do Exército (EME):

- a) Inviolabilidade das zonas interdictas de BELÉM e ÓBIDOS, de conformidade com o Decreto nº 24.572, de 4 de julho de 1934;
- b) Entrega de uma cópia dos filmes e aerofotografia ao Estado Maior do Exército;
- c) Não atingir a aeronave a faixa de 100 kms da fronteira;
- d) Manter o devido respeito e benevolência aos silvícolas da região (Idem, p. 46).

Depois de resolvidas as situações burocráticas, os viajantes saíram de Belém com destino à Arumanduba, onde ficava a sede do latifúndio de José Júlio conforme relatado por Cristóvão Lins (1997, p. 43-44).

No dia 21 de setembro de 1935 a equipe alemã partiu de avião de Belém para a região do Jarí e seus equipamentos foram mandados no navio Coronel José Júlio que levava também gasolina para o reabastecimento do avião. Eles deveriam descer perto da cidade de Breves, mas Gerd Kahle pousou no lugar errado perto da cidade de Portel. Sem combustível, comprou gasolina comum numa serraria alemã para poder chegar até Breves. Partindo de Breves foram para Arumanduba perdendo-se mais uma vez, pousando na margem oposta à cidade de Arumanduba no grande Rio Amazonas, tendo gastado quase todo o combustível. Tomando por base Arumanduba, num período de três semanas, os expedicionários se prepararam para descer o rio Jarí na direção da Cachoeira de Santo Antônio, momento em que foram levantadas a topografia e realizadas fotos e filmagens aéreas do local. Apenas no final de outubro, quando as águas do rio Jarí diminuem seu volume é que a expedição saiu da Vila de Santo Antônio da Cachoeira subindo o rio Jarí. A equipe precisou de mais braços para auxiliar no transporte do equipamento da expedição de um local a outro, por esse motivo foram contratados

na região do Jari muitos caboclos que serviriam também como guias dos expedicionários.

Neste relato, Lins (1997) escreveu sobre a saída da capital paraense e as dificuldades enfrentadas no início da expedição no percurso de Belém até a vila de Santo Antônio da Cachoeira e a partida da missão desta vila.

Após a saída de Belém, a expedição passou por Arumanduba. A vila fica localizada no rio Amazonas há cerca de 18 horas de barco de Santo Antônio da Cachoeira e, na época funcionava como a sede do latifúndio de José Júlio de Andrade. Depois da estadia em Arumanduba, com todos os preparativos prontos para a expedição e o apoio garantido por parte do coronel José Júlio, no que se refere a hospedagem e ao empréstimo de alguns animais de carga para transporte de mercadorias, os aventureiros seguiram para a região do Jari.

Da comunidade de Santo Antônio da Cachoeira, a expedição seguiu rumo ao médio e alto Jari (Figura 11), onde não havia vilas ou povoações, somente aldeias indígenas. A partir da cachoeira de Santo Antônio, a navegação pelo rio fica mais complicada devido à presença de cachoeiras e o leito ser pedregoso em certos trechos.

Figura 11: Mapa da região onde ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari



Fonte: (Lima, 2011).

No começo do mês de janeiro do ano de 1936, a delegação alcançou a primeira aldeia; tratava-se da aldeia da etnia Aparai. Foi nessa época que os expedicionários estabeleceram contato com Pitoma, a quem Schulz-Kampfhenkel deu a alcunha de Winnetou⁴⁸.

Nessa época, no dia 2 de janeiro de 1936, também houve o falecimento do teuto-brasileiro Joseph Greiner, vítima de uma febre, supostamente malária. Greiner não estava tomando a medicação e antes de falecer estava sentindo febre e calafrios, sintomas da doença.

Sobre o episódio da morte, Greiner havia descido o rio com alguns companheiros para deixar objetos coletados e buscar mantimentos na vila de Santo Antônio da Cachoeira, porém no início da viagem de volta ao ponto onde estava a expedição naquela data, o expedicionário foi acometido por fortes dores e mal-estar. Foi levado novamente para a vila, onde faleceu algum tempo depois. Greiner foi sepultado próximo da Cachoeira de Santo Antônio. Seu túmulo está identificado por uma grande cruz num local chamado por populares de cemitério nazista.

Conforme pode ser visto Figura 12, ao lado da cruz foi registrada a presença de três indígenas Aparai. A cruz de madeira acapu tem as dimensões de dois metros de largura por três de altura e está erguida na margem direita do rio Jari, no estado do Pará, em frente à vila amapaense de Santo Antônio da Cachoeira. Nela está cunhada acima, a suástica nazista e abaixo uma frase escrita em alemão, que traduzida ao português, é: “Joseph Greiner faleceu aqui em 2/1/36 de febre, a serviço da pesquisa alemã. Expedição Alemã - Amazônia-Jary 1935-1937⁴⁹”.

48 Schulz-Kampfhenkel era leitor das obras de seu compatriota Karl May, autor de um romance em que narra a amizade entre um indígena e um branco. O nome do personagem indígena é Winnetou, nome que ele replicou como alcunha ao Aparai Pitoma.

49 Citação original em alemão: “JOSEPH GREINER, STARB HIER AM 2-1-36. DEN FIEBERTOD IM DIENSTE DEUTSCHER FORSCHUNGS ARBEIT - DEUTSCHE AMAZONAS JARY EXPEDITION 1935-37”.

Figura 12: Cruz do túmulo de Joseph Greiner original e colorida artificialmente, ladeada por três indígenas Aparaí



Fontes: (Schulz-Kampfhenkel, 1938a; Tempo em cor Brasil, 2021).

No dia 24 de janeiro de 1936, parte da expedição comandada por Schulz-Kampfhenkel seguiu rumo ao extremo norte, objetivando alcançar a fronteira com a Guiana Francesa. A esta altura, eles contavam com o apoio logístico de dez canoas e mais 31 indígenas.

Os documentos pesquisados informam que a delegação chegou a atingir a foz do rio Cuc, em 27 de janeiro de 1936, quando chegaram a abandonar uma lancha pesada e outros objetos num acampamento provisório, levando a partir dali somente o que fosse realmente indispensável devido às dificuldades pelas quais passava a missão.

Sobre o contato com os indígenas da região do Jari durante a expedição, está registrado a convivência com indígenas Aparaí, além de manterem relações esporádicas com os indígenas Wayana e Waiãpi.

Nesse aspecto, vale ressaltar o descumprimento por parte dos alemães em relação às recomendações feitas pelas autoridades e exército brasileiro que proibia o contato efetivo dos expedicionários com as tribos nativas da região.

Para o historiador Lins (1997) houve um convívio cordial e de cooperação dos indígenas Aparaí com os expedicionários. Porém, na subida para a fronteira com a Guiana Francesa houve tensão quando Schulz-Kampfhenkel se impunha para que se concretizasse os planos da expedição.

Isso acontecia porque os indígenas não entendiam todas as atitudes dos alemães, o que muitas vezes ia de encontro aos seus costumes, hábitos e crenças. Conforme Glüsing (2008), embora houvesse a aceitação cordial dos indígenas, eles não deixavam de lado a desconfiança com

os visitantes alemães, pois os expedicionários eram como intrusos em seu mundo. Por isso, os alemães tentavam se aproximar cada vez mais dos indígenas, visitando suas aldeias e ensinando palavras em português e alemão.

Lins (1997) afirma que ao despedir-se dos Aparai, em 1937, Schulz-Kampfhenkel deixou para trás uma mulher grávida. A mulher em questão tratava-se da indígena de nome Macarrani, descendente do cacique Aparai Aocapotu. Da relação entre ambos teria nascido, no final de 1937 após o fim da expedição uma menina de nome Cessé. Ela havia herdado traços do pai, como os cabelos loiros e os olhos azuis e seria muito bonita; era chamada de “alemoa” na tribo onde vivia e mais tarde se casou com um indígena da mesma tribo.

Ainda, o mesmo autor, registrou em seu livro o falecimento de José Pinheiro, líder dos caboclos da expedição alemã e segundo ele a última testemunha viva do nascimento de Cessé (Lins, 1997)⁵⁰.

A relação de Schulz-Kampfhenkel com a nativa não está registrada no diário de campo do alemão e aparece somente nos escritos de Lins. Isto porque, segundo ele, tal fato não seria bem-visto pelo III Reich, já que o nacional-socialismo defendia a pureza racial ariana e a submissão de raças consideradas inferiores. Assumir o relacionamento significaria para Schulz-Kampfhenkel admitir a fraqueza da raça germânica e uma traição a doutrina racial, cuja tradição nazista ostentava com orgulho e fervor.

Conforme Lins (1997), depois de chegar à aldeia Waiãpi, eles retornaram Jari abaixo, mas sem êxito com relação ao objetivo final da expedição, que era atingir a fronteira da Guiana Francesa. Apesar disso, Schulz-Kampfhenkel alegou em seus relatos ter concretizado o planejamento inicial da Expedição Científica Alemã, e os dados que levantou e os equipamentos que testou na região do Jari lhe foram úteis em outras expedições que realizou pelo mundo posteriormente.

Em relação ao contato e impressão a respeito dos indígenas Wayana, Schulz-Kampfhenkel relatou em seu livro *Rätsel der Urwaldhölle* a respeito dos mesmos:

Eles têm uma andadura soberba, livre, aprofundada. A plenitude dos cabelos em cima dos ombros, flechas e arcos na mão, esses homens pernudos e de ombros largos oferecem um espetáculo maravilhoso. Eles são de uma estatura mais esguia do que nossos troncados Aparais, com mãos, dedos e pés esbeltos, bonitos, os

50 Lins foi funcionário da empresa Jari Celulose por mais de duas décadas e manteve contatos pessoais com alguns dos caboclos que participaram da expedição.

rostos esguinados, antes quadrangulares do que ovais (Schulz-Kampfhenkel *apud* Lins 1997, p. 51).

De acordo com Negreiros (2020), a convivência dos alemães com os indígenas baseou-se na cordialidade, embora houvesse certa desconfiança destes para com os forasteiros que visitavam com frequência os Aparai, inclusive estes, permitiram a gravação de seus cantos e danças.

A partir do acampamento, onde a missão havia atingido o limite, em 10 de fevereiro de 1937, os expedicionários iniciaram o retorno para a vila de Santo Antônio da Cachoeira, chegando nesta depois de três semanas; em março os alemães viajaram de volta para o seu país de origem. No mês seguinte, Schulz-Kampfhenkel retorna à Alemanha, com muito material, como “[...] etnográfico, mapas, filmes e vários registros da região do Jari considerada uma área inexplorada até então, além de um projeto, no qual voltaria não como cientista, mas sim como um conquistador” (Glüsing *apud* Lima, 2011, p. 43-44).

De resultados, a expedição deixou o documentário e o livro, lançados em 1938 e uma exposição itinerante de nome *Rätsel der Urwaldhölle* (Enigmas do Inferno na Selva), registro da convivência com os nativos da região do rio Jari.

É importante ressaltar que, se de certa maneira, o fruto da expedição foi real, como podemos verificar no livro e filme *Rätsel der Urwaldhölle*⁵¹. De outra forma, observamos os interesses geopolíticos e militares dos alemães nesta região, já que naquela época suscitaram, por parte dos alemães, a experimentação de novos métodos cartográficos, coleta de materiais zoológicos e etnológicos, como aponta o fragmento seguinte.

Na bibliografia, a coleção reunida por Schulz-Kampfhenkel é mencionada como a grande contribuição científica da expedição e, em quase todos os documentos analisados, sobressai-se como seu principal resultado palpável para além do evento midiático *Rätsel der Urwaldhölle*. Segundo Schulz-Kampfhenkel, ele trouxe do Brasil cerca de 1.500 itens de interesse zoológico entre peles, ossadas, espécimes conservados em álcool e dois carregamentos de animais vivos; 1.200 objetos com valor etnográfico produzidos pelos Oayana; aparai, 2.700 metros de película de 16 mm, 2.500 fotografias; e registros cartográficos dos entornos do rio Jari. Fritz von Wettstein – botânico e diretor do Kaiser-Wilhelm-Institut für

51 *Enigmas do Inferno na Selva*, em livre tradução do alemão ao português; de acordo com Silva (2019, p. 41) [...] o filme *Rätsel der Urwaldhölle* é estruturado na forma de um diário da expedição: começa no porto de Belém e se encerra com os protagonistas retornando ao ponto de partida. Embora compartilhe semelhanças como o filme etnográfico, nenhum dos integrantes no projeto possuía formação em antropologia, de modo que o registro se aproxima de auto ficção. Em contraste com o gênero etnográfico, de caráter observador, ensaístico, o filme de Schulz-Kampfhenkel apresenta-nos uma narrativa com início, meio e fim: sobre o esforço alemão em mapear geograficamente o Jari e desvendar quais seres ali habitam.

Biologie (“Instituto Kaiser Guilherme de Biologia”) em primorosa Berlin-Dahlem - classificou-a como valiosa e cientificamente primorosa (Silva, 2019, p. 23)

O documentário *Rätsel der Urwaldhölle*, produzido e dirigido por Schulz-Kampfenkel (1938b), e que foi lançado na Alemanha, é uma fonte interessante sobre a região do rio Jari e parte dos indígenas brasileiros, da fauna e da flora, o que na interpretação de Negreiros (2020, p. 51-52) “É praticamente, um diário dos 17 meses da expedição contendo [...] imagens de animais, costumes e humanos sempre evidenciados como excêntricos. Desde a apresentação dos mapas iniciais o discurso se repete: o Jari é uma Mancha Branca, com baixa densidade demográfica”.

O título do filme *Rätsel der Urwaldhölle* (Figura 13), contém as palavras “inferno” e “mistério” e na visão de Negreiros (2020), estas expõem a subjetividade de Schulz-Kampfenkel em relação à inospitalidade do meio ambiente, visando construir uma narrativa para impor dominação e autoridade (aspectos da megalomania superior do arianismo). Em outras palavras, traduzida na ideologia nazista, levando-os a provocar discussões, analisar, escrever livros, emitir opiniões, colonizar, subjugar e governar, o que não lhes parecesse civilizado.

Figura 13: Cartaz do filme *Rätsel der Urwaldhölle* por ocasião do lançamento na cidade de Berlim, em 1938



Fonte: (Flachowsky, 2011 *apud* Negreiros, 2020, p. 51).

Portanto, o documentário de Schulz-Kampfenkel, apesar de retratar aspectos da região é uma narrativa que representou:

[...] à sua maneira o que era o Brasil. E assim aconteceu: na bagagem, como reforça o documento de Raul Vachias⁵², seu filme apresentou um Brasil

52 Raul Vachias era cônsul brasileiro no país de Schulz-Kampfenkel e por ocasião da exibição de *Rätsel der Urwaldhölle* em Dantzig, nos dias 20 a 23 de março de 1938 teria comparecido para prestigiar uma exibição do documentário e posteriormente emitido a seguinte opinião: “a impressão de que as suas exibições são prejudiciais ao bom nome do Brasil. Na maioria dos países da Europa há um conhecimento muito rudimentar da nossa geografia e civilização e a classe média e operária que não tem nenhuma noção [...], ficam depois dessas representações

rudimentar, com ideias generalizantes de costumes e gentes que não conseguem traduzir, um pouco sequer, o que é o povo Brasileiro dentro de toda sua diversidade regional, étnica e cultural (Negreiros, 2020, p. 80).

É importante salientar que o referido documentário, embora apresente incoerências, pode ser usado como recurso didático no ensino carcerário.

4.5. Podcasts para o ensino de história local na Amazônia

A metodologia e os recursos usados no ensino de História devem levar o estudante a perceber que a História é uma construção social, perspectiva sob a qual realizamos a pesquisa.

No fazer pedagógico, ao escolher trabalhar com recursos tecnológicos, o professor não deve se iludir, pois estes por si só não solucionam os problemas relativos ao ensino e aprendizagem em História. Desta forma, o objetivo central do uso de recursos tecnológicos em sala de aula é atrair a atenção do corpo discente, por meio de uma linguagem midiática que possibilite outros modos de aprender a história ensinada.

Ao dispor de recursos audiovisuais, os professores devem ter em mente que a linguagem ou o recurso didático não ilustram e nem reproduzem a realidade, mas a constroem a partir de uma linguagem própria ligada a um determinado contexto histórico (Souza, 2016).

Para Souza (2020), os acontecimentos podem ser expressos por linguagem audiovisual e outras formas, e a mídia colabora para construí-los e divulgá-los à sociedade. O contexto escolar, representado por pessoas com diferentes valores e saberes, contribui para a desmitificação de notícias, e o professor diante da diversidade de indivíduos, podem transformar as informações em críticas reflexivas, questionando, desconstruindo e veracidade dos fatos veiculados pela mídia.

Uma ferramenta como o *podcast* pode auxiliar o trabalho educativo, pois é um recurso educacional digital útil para a produção e estudo de fatos históricos. Desse modo, nesta seção do TCM, iremos descrever acerca da experiência de produzir cinco *podcasts* para o ensino de história local da Amazônia, o que foi apresentado de forma resumida como produto educacional, denominado *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário* (Apêndice D).

convencidas, mas é uma ilusão, de conhecerem as coisas, a terra e os habitantes do Brasil”. (Documento Nº 46, do Cônsul do Brasil na Alemanha, Raul Vachias, endereçado ao Ministro de Estado das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha, datado do dia 24 de maio de 1938 *apud* Negreiros, 2020, p. 80).

Como um dos objetivos elementares do componente curricular História é levar o sujeito educando a conhecer os acontecimentos da sua realidade, reafirmando a sua autonomia através da formação escolar, acreditamos que o *podcast* é ferramenta de ensino, o qual pode contribuir para a ampliação das estratégias didáticas na 4ª etapa do EF/EJA na EESJ, e portanto, o uso de tecnologias aplicadas à Educação Básica.

Ao pensar em utilizar este tipo de estratégia metodológica, procuramos levar em consideração as especificidades da EESJ, por encontrar-se no espaço do IAPEN, situação aparentemente contraditória, devido a mesma estar localizada dentro de um ambiente prisional, que é um lugar que prima pela segurança, *versus* instituição que tem como objetivo educar, valorizando a dignidade humana e a liberdade de expressão.

Neste sentido, algumas questões importantes se impõem a análise: Como a equipe da escola, em contexto de privação de liberdade, deve exercer a sua função, sem transgredir as normas de segurança? Pode uma ferramenta como o *podcast*, com possibilidades ilimitadas na *Web* ser utilizada para dinamizar o ensino de História em um ambiente com tantas restrições?

Com relação ao uso e produção de *podcast*, um indicativo vem da necessidade de utilizar a criatividade e fazer adequações no ensino, considerando as restrições de segurança do espaço prisional e as características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A partir do planejamento flexível e trabalho coletivo com a participação das equipes gestora e pedagógica, os obstáculos tendem a serem superados nas experiências educativas.

Conforme a Entrevistada A (2022), quanto à restrição ao uso de dispositivos tecnológicos, como aparelhos de som, projetor de imagem, computadores ou celulares, a mesma relatou que: “Não há impedimento por parte do instituto. Apenas o cuidado com a utilização dos aparelhos celulares”.

A questão aqui abordada, no que se refere ao uso de *podcasts* no ensino de História na EESJ, merece atenção e carece de adequações, pois os sujeitos educandos não dispõem de recursos didáticos digitais, como os demais estudantes de escolas fora dos espaços penitenciários ou extramuros, assim como não têm autonomia, nem autorização para uso destes, entre eles, o celular.

Em outras palavras, existe a proibição para a utilização de aparelhos e outros dispositivos como notebooks, smartphones, tablets, e de acesso à internet, a qual representa uma possibilidade de comunicação com o mundo externo e pessoas de fora da prisão.

Uma alternativa a este tipo de restrição no ensino carcerário, seria o professor usar a criatividade e trabalhar com recursos e estratégias que estejam de acordo com as leis educacionais e da execução penal. Um exemplo é baixar os episódios de *podcasts* previamente e reproduzi-los durante o horário de aula no LIED (Figura 14) ou na sala de aula através de caixa de som, aparelho celular ou outro dispositivo de reprodução de áudio.

Figura 14: Parte da sala do LIED da EESJ, registrada por ocasião da visita técnica dos pesquisadores do NUPHCE



Fonte: (Silva, 2022).

Existem, pelo menos, duas formas de uso didático do *podcast* no ensino de História, que são: a audição apenas ou até mesmo a produção individual ou coletiva. Uma das características mais empolgantes de se trabalhar com o *podcast*, é a disponibilidade do conteúdo digital ficar hospedado em plataforma na internet ou pode ser salvo em celulares e *pendrive*, e acessado a qualquer momento da aula de História e de outras disciplinas da Educação Básica.

A audição de *podcasts* com fins didáticos é algo simples de planejar e realizar. De acordo com o planejamento, o professor pode escolher a temática e baixar os episódios em um dispositivo de armazenamento e reproduzi-los na sala de aula para os estudantes e a partir daí, seguir as etapas que foram propostas no planejamento da aula de História.

Para fazer a gravação de *podcasts* precisa-se um ambiente silencioso, e o uso de um gravador de voz para fazer a captação dos áudios ou próprio celular. As etapas de edição como cortes, inserção de vírgulas sonoras e som de fundo também podem ser realizadas através de aplicativos no celular.

Para tornar o recurso mais interessante, os estudantes devem participar de todo o processo de produção dos *podcasts* sob a supervisão do professor. Cada etapa deve ser supervisionada pelo professor e os estudantes devem participam como desafio a ser superado no ensino de História. A própria escolha dos temas dos episódios, pode ser feita pelos educandos, de forma a estimular a criatividade e o engajamento de todos. Depois de prontos, podem ser reproduzidos os episódios dos *podcasts* em sala de aula, para que se reconheçam enquanto sujeitos do processo e valorizem o aprendizado de outras maneiras.

Mesmo com as restrições do ambiente prisional, o *podcast* acaba por ser uma interessante ferramenta didática a ser utilizada nas aulas de História pelos benefícios que podem suscitar no ensino e aprendizagem. Dentre as vantagens estão, o incentivo a autonomia e a criatividade, estímulo a oralidade e o engajamento, além de oportunizar a abordagem de temas de interesse do sujeito educando.

Conforme pode-se verificar na proposta curricular da 4ª etapa do EF/EJA no Quadro 3 desta pesquisa, na EESJ, a história local não está contemplada no seu objeto do conhecimento. Mesmo assim, em relação ao tema proposto para a elaboração dos *podcasts* nesta pesquisa, é possível a inserção de temas de interesse dos educandos e dos professores no ensino de História.

Refletindo a este respeito, decidi criar os *podcasts* para o ensino da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937). Em consonância com o que está estabelecido na proposta curricular da 4ª etapa do EF/EJA, a inserção do tema pode ser feita ao abordar o objeto do conhecimento “Período entreguerras: crise econômica e social e nazifascismo” no 3º bimestre (Amapá, 2023b). De acordo com o que foi exposto, o objetivo é disponibilizar mais uma ferramenta pedagógica aos professores e possibilitar o uso de recursos tecnológicos que incentivem a criticidade, a criatividade, o protagonismo e a produção de narrativas orais dos educandos da EESJ.

Os equipamentos necessários para a produção de *podcasts* variam de acordo com os objetivos e a qualidade que se deseja alcançar, podendo ir de dispositivos acessíveis como um celular com aplicativos específicos para gravação ou transmissão de voz e/ou microfones de valores reduzidos até equipamentos sofisticados de alto custo no mercado.

De modo geral, para se produzir um *podcast* com baixo custo, usa-se um computador ou celular com aplicativos para gravação e edição de voz com acesso à internet e um ambiente adequado para a gravação do áudio, sem interferências externas.

Para a produção do conjunto de *podcast* de que trata esta pesquisa seguimos seis etapas: 1) Definição de tema ou conteúdo; 2) Escolha do público a que se destina; 3) Roteiro ou preparação de texto; 4) Gravação dos arquivos em áudios; 5) Edição dos arquivos em áudios; 6) Publicação do *podcast* na plataforma digital escolhida.

A etapa inicial para a produção do *podcast* foi a escolha do tema relativo à história local da Amazônia, o que foi definido, considerando a linha da pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar” do PROFHISTÓRIA/UNIFAP.

A criação do produto educacional (Apêndice D), visava atender um critério da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, e por isso não foi necessário organizar os *podcasts* no formato de temporadas, nem garantir a periodicidade dos episódios. Assim, os episódios foram gravados, editados e publicados na plataforma digital *Spotify for Podcasters* para uso pelos professores de História da 4ª etapa do EF/EJA da EESJ.

De forma sucinta, as etapas para a produção dos cinco *podcasts* são apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9: Etapas para a produção de *podcasts*

Etapa	Descrição
1	Planejamento e estudo
2	Elaboração dos cinco textos sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)
3	Gravação
4	Edição dos áudios dos cinco <i>podcasts</i> para o ensino de história local no contexto da Amazônia
5	Postagem
6	Divulgação na plataforma digital onde está armazenado o (PED), o <i>Spotify for Podcasters</i> ⁵³ .

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discorrendo sucintamente sobre as etapas da produção dos *podcasts*, destacamos que o planejamento envolveu a pesquisa, a leitura e o estudo para a elaboração de cinco textos que

⁵³ O *Spotify for Podcasters* é uma plataforma para a criação de *podcasts*. Nela o usuário pode criar, editar, distribuir o conteúdo, melhorar e monetizar de maneira gratuita episódios de *podcast* pelo site da plataforma ou *app*.

serviram de base para a gravação dos conteúdos digitais, além dos métodos de gravação, aplicativos, plataformas e os procedimentos a serem utilizados no processo de produção dos episódios.

A escolha do tema para produzir os *podcasts* foi a Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937), o que se justificou pela pesquisa em ensino de História. Porém, no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, dois aspectos provocaram a delimitação do tema: a primeira foi devido ao mestrado profissional em ensino de História. Logo, o estudo deveria estar vinculado ao ensino de História; por outro lado, a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar” da orientadora da pesquisa, que se dedica à modalidade EJA e Educação Penitenciária, com abordagem histórica, também influenciou na delimitação do tema.

A ideia inicial do plano de trabalho era que os *podcasts* fossem produzidos coletivamente a partir das memórias dos sujeitos educandos de uma turma da 4ª etapa do EF/EJA da EESJ, a partir da realização de um grupo focal, para valorizar a prisão como espaço público de produção de memórias. Porém, não foi possível devido ao prazo hábil para conseguir as autorizações para o uso de dados dos sujeitos participantes o curto prazo para realizar a pesquisa.

Vencida esta fase, foi iniciada a seguinte, a pesquisa das fontes para a elaboração dos textos em websites e bibliotecas digitais, que dariam suporte à gravação dos *podcasts*, usando as palavras-chave de busca: “Expedição científica na Amazônia” e “Expedição científica no Jari”.

Definidas as fontes, o próximo passo foi realizar as leituras para a elaboração dos textos. Devido às muitas informações e no sentido de didatizar de forma a atender o público a que se destina o produto educacional, elaboramos cinco textos, o que narrado em áudio ficou em torno de 20 minutos a duração de cada episódio.

Com os roteiros prontos, o passo seguinte foi realizar a captura do áudio. A gravação foi feita no *Spotify for Podcasters*, disponível gratuitamente na *Play Store* do celular que utiliza o sistema operacional *Android*. O *Spotify for Podcasters* é uma plataforma completa para criação de *podcasts*.

Nela, o usuário pode criar, editar, distribuir e até monetizar o seu *podcast* de forma pelo *App* ou *website*. A ferramenta publica os *podcasts* de maneira automática e também distribui em outras plataformas. Outra forma de acessar a plataforma é através do endereço eletrônico “podcasters.spotify.com”, fazer o *login* e seguir o passo a passo, indicado pela plataforma digital.

Para a realização desta etapa, foi baixado o *app Anchor/Spotify for Podcasters*. Em seguida

foi pedido para criar um *login* e senha (Figura 15). O *login* pode ser feito de forma automática através da conta do *Google* ou *Facebook*.

Figura 15: Interface do *Anchor/Spotify for Podcasters*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Realizada esta etapa e uma vez dentro do aplicativo foi necessário navegar pelas abas e conhecer as funcionalidades da plataforma e preparar a gravação. Além do celular foi adquirido um microfone de lapela para melhorar a qualidade do áudio na gravação e evitar pequenas interferências e chiados. Com o celular e os roteiros em mãos foram feitas as gravações. A maior dificuldade nesta fase foi a falta de prática com a entonação e a realização da leitura sem erros e gaguejos.

A gravação (Figura 16) foi realizada obedecendo a ordem dos episódios e logo em seguida foi realizada a audição e a edição na própria plataforma. O *Spotify for Podcasters* disponibiliza ferramentas de edição do áudio, com a possibilidade de inserção de trilha sonora de maneira bem simplificada como forma de dinamizar o *podcast*.

Figura 16: Aba do *Spotify for Podcasters* para gravação ou carregamento áudio



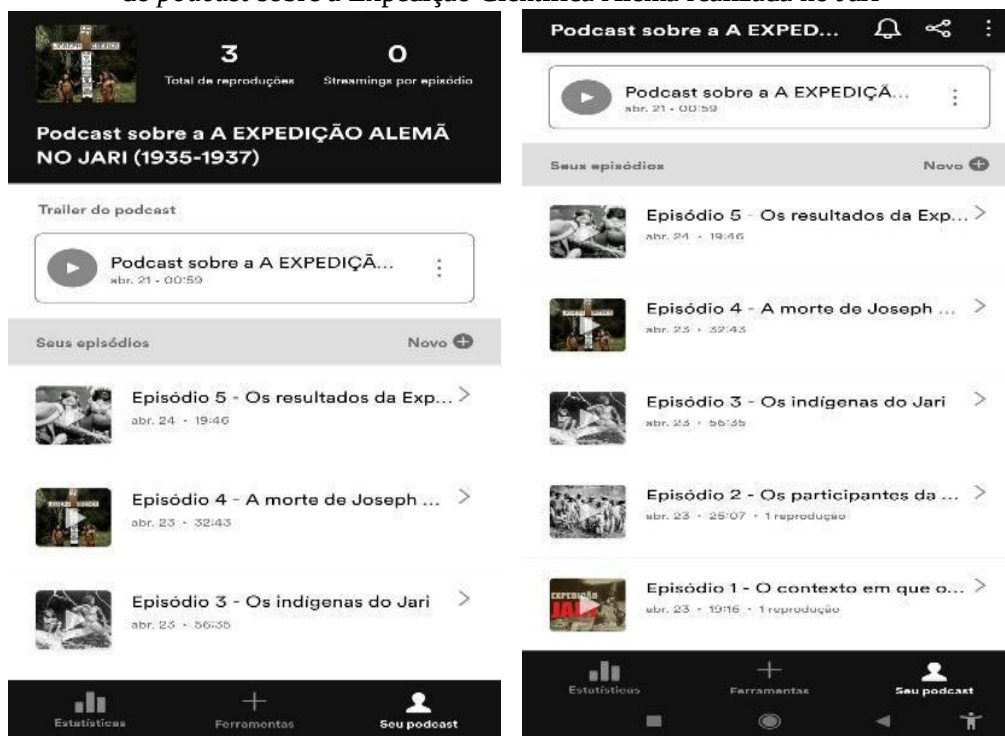
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os áudios gravados estão arquivados na “biblioteca” do *Spotify for Podcasters*, onde o usuário pode fazer nova edição se preferir. Após a realização de cada gravação e edição, a ferramenta oferece a opção de deixar o áudio arquivado ou fazer a publicação imediata. Para publicar é necessário adicionar um título, o número do episódio, a descrição e a temporada. Depois desses passos é só clicar no botão “publicar”.

Assim, uma das alternativas é o professor da ESSJ, baixar os *podcasts* em mídia (no celular ou notebook), e reproduzi-los na sala de aula ou no LIED para os estudantes, utilizando uma caixa ou aparelhos de som ou pelo seu próprio celular. A estratégia adotada para utilização dos *podcasts* na EESJ, dependerá da criatividade do professor de História, dos equipamentos que têm à sua disposição, do ambiente da sala de aula, do quantitativo de estudantes e dos objetivos da aula presencial.

Após a publicação os episódios dos *podcasts*, estes foram organizados no *Spotify for Podcasters*, o que mostra a Figura 17.

Figura 17: Interfaces do *Spotify for Podcasters* com a relação aos episódios do *podcast* sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari



Fonte: (Silva, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; 2023f).

As vantagens do *podcast* é que além de ser um recurso tecnológico acessível para trabalhar os conteúdos em sala de aula, também é uma excelente ferramenta digital para engajar os estudantes e proporcionar o ensino da história local da Amazônia a partir de conteúdo digital de qualidade.

O produto educacional foi composto de cinco *podcasts* para professores e pelo *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário* (Apêndice D), pois o objeto do conhecimento dos *podcasts* é para esta turma de 4ª do EF/EJA, em particular do ensino de História, o qual pode ser utilizado como recurso didático de apoio por outros professores da Educação Básica e outras modalidades de ensino.

Outra forma de trabalhar com este recurso didático é por meio da construção coletiva envolvendo os estudantes, focando em objeto de conhecimento de interesse da comunidade escolar. Desta forma, a produção de *podcasts* pode ser feita pelos próprios discentes, seguindo um roteiro, com orientação do professor, pelo qual assumem o protagonismo no seu processo de planejamento e construção.

Os cinco *podcasts* produzidos nesta pesquisa, foram organizados de acordo com a sequência apresentada no Quadro 10, e foram gravados e editados na plataforma *Anchor/Spotify Podcasters*.

Quadro 10: Relação dos títulos e endereços eletrônicos dos *podcasts* para o ensino da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937)

Episódio	Tema	Endereço eletrônico
1	O contexto em que ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?\$web_only=true
2	Os participantes da Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-1---O-contexto-em-que-ocorreu-a-Expedio-Alem-no-Jari-e22rtfr
3	Os indígenas do Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-2---Os-participantes-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22sj7q
4	A morte de Joseph Greiner	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-3---Os-indgenas-do-Jari-e22su1i
5	Os resultados da Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-4---A-morte-de-Joseph-Greiner-e22t3ej

Fonte: (Silva, 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; 2023f).

Os *podcasts* apresentados no Quadro 10, configuram-se em um produto educacional, que tratam de cinco temas relacionados à expedição científica realizada no Jari (1935-1937), o que narrado em áudio ficou em torno de, aproximadamente, 20 minutos a duração de cada episódio. Também durante a gravação dos *podcasts*, um trailer foi gravado (Silva, 2023a), o qual foi citado no Quadro 2 do produto educacional desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado inicial deste TCM, leva-nos a entender que a HEP é um assunto que ainda necessita de publicações no Brasil, principalmente, livros impressos e digitais, considerando que não localizamos obras publicadas em português sobre aspectos históricos do tema, mas apenas eixos temáticos que compuseram as pesquisas desenvolvidas em algumas universidades do país.

Com base nos trabalhos de autores e autoras estudados, foi possível compreender que a HEP é um tema que se insere na área da História da Ciência Penitenciária, História das Prisões e outras ciências, e que vem se desenvolvendo desde o século XVIII, quando começou o Movimento da Educação Correcional nos Estados Unidos. Já no século XIX, a partir do Movimento de Reforma Penitenciária, as experiências de educação para criminosos e jovens continuaram se difundindo em vários países, com a denominação de Educação Penitenciária e Educação Correcional, o que também aconteceu na segunda metade do século XIX do Brasil Império, em casas de correção, detenção e presídios.

Portanto, historicizar a educação penitenciária é importante para a formação continuada de professores de História, para conhecer uma área da História da Educação Brasileira, que envolve a comunidade carcerária e escolar. Logo, para pesquisar o ensino de História, considerando o público a que se destina o trabalho docente no sistema penitenciário do Amapá, requer dos professores conhecerem a HEP.

O ensino de História na escola pública instalada na prisão insere-se em um contexto em que os cursos e sua programação em cada ano letivo no espaço escolar, depende do trabalho realizado pelos profissionais da educação e da penitenciária. Além disso, depende da infraestrutura, dos materiais didáticos e tecnológicos que são poucos, e dos procedimentos de segurança e revistas que são realizadas nos estudantes, professores e visitantes antes de entrar na EESJ, com uso de detector de metais em seus corpos e materiais de estudo.

A dinâmica do cotidiano escolar na prisão revela que o objetivo do sistema penitenciário é vigiar, punir e separar as pessoas que praticaram crimes, daquelas que estão em outros espaços públicos ou privados que não constituem o espaço penitenciário, ou seja, que reúne os demais membros da sociedade amapaense e brasileira.

A visita técnica que foi realizada durante a terceira etapa da coleta de dados da pesquisa em ensino de História, evidenciou a carência de recursos tecnológicos na EESJ e a falta de acesso à internet para uso pela comunidade escolar. Além disso, constatou-se que o corpo docente da EESJ,

entre os anos de 2020 e 2022, ofertou o ensino fundamental e médio às pessoas privadas de liberdade pelo Ensino Remoto Emergencial, o qual se instituiu em caráter excepcional devido à pandemia da COVID-19, cuja experiência de ensino em História se desenvolveu como o uso de atividades desplugadas e leituras de apostilas, que ocorreram dentro das celas dos pavilhões, e sem a presença dos professores.

Ainda, nesta pesquisa, foram elaborados cinco *podcasts* da Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937), que visa contribuir com o ensino de história local no ensino carcerário, na capital do estado do Amapá, considerando que a população carcerária tem direito à educação, o que segundo a legislação brasileira deve inclusive abranger a educação tecnológica, superior, profissional e básica pela modalidade EJA.

Os *podcasts* produzidos nesta pesquisa em ensino de História, poderão ser utilizados como recurso educacional digital pelo corpo docente e discente das turmas de 4ª etapa do ensino fundamental da EESJ, mesmo que na escola não tenha acesso à internet, pois o professor e a professora de História podem fazer o *download* dos cinco episódios de *podcasts* e salvá-los em um *pen-drive*, no seu notebook ou celular. Depois, reproduzi-los em aulas presenciais, usando uma caixa de som, um computador do LIED ou seu próprio notebook, e se necessário o seu celular (caso tenha salvo os *podcasts* no mesmo). Por isso, no tempo presente, proponho a utilização de *podcast* para o ensino de história local às pessoas privadas de liberdade, o que implica em promover a inclusão digital nas práticas educativas.

Para finalizar, esclarecemos que não foi realizada uma experiência didática com uso dos cinco *podcasts* no ensino carcerário, mas foram produzidos como parte da pesquisa. Entretanto, os professores da EESJ e demais interessados podem acessá-los na plataforma digital do *Spotify for Podcasters* e se desejarem poderão utilizá-los no ensino, pois estarão disponíveis para acesso gratuito aos usuários da internet, bem como podem acessar o *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*, que faz parte do apêndice do TCM.

REFERÊNCIA

ABREU, A. A. **Educação entre Grades: Um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá**. 2008. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ABUD, K. Os currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. Centenário Simão Mathias: Documentos, Métodos e Identidade da História da Ciência. **Circumscribere**, São Paulo, Vol. 9, p. 5-9, 2008.

AMAPÁ. Internos do Iapen ganham oportunidade de qualificação profissional, 26 de julho de 2016. Disponível em: http://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0108/internos-do-iapen-ganham-oportunidade-de-qualificacao-profissional, Acesso em: 10 Fev. 2023.

AMAPÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado**. Macapá: SEED-AP. Disponível em: http://nte.ap.gov.br/neja/arquivos/FUND_3etapa_Proposta_Curricular.pdf. Acesso em: 10 Fev. 2023a.

AMAPÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado**. Macapá: SEED-AP. Disponível em: http://nte.ap.gov.br/neja/arquivos/FUND_4etapa_Proposta_Curricular.pdf. Acesso em: 10 Fev. 2023b.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário do Amapá**. Macapá, 2014.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES. Disponível em: <http://apenp.pt>, Acesso em: 03 Dez. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, São Cristovão, Vol. 9, n. 1, p. 74-89, Ene./Abr. 2007.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 03 dez.2021.

BELTRAN, H. R.; SAITO, F.; TRINDADE, L. S. P. **História da Ciência para Formação de Professores**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014. (Série Temas em História da Ciência).

BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana. **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26, p. 193-221, Set. 92/93/Ago. 1993.

BRANCALIONE, J. M. **O Processo de Ensino e Aprendizagem de História nas Experiências dos Detentos da Penitenciária Agrícola de Chapecó-SC**. 2016. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 13 de julho de 1984.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 17 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15. Jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817. Acesso: 15 Jan. 2022.

BRASIL. **Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino, Brasília, 22 de maio de 2012**. Disponível em: http://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf, Acesso: 15 Jan. 2022.

BRASIL. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf. Acesso em: 17. Jan. 2022.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Vol. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRUNKEN, E. A ação pedagógica no cárcere: dialogando com a prática. PARARÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções didático-pedagógicas**. Paraná: Secretaria da Educação, 2014. (Cadernos PDE, Vol. 2).

CARVALHO, L. P. M.; VASQUEZ, E. L. Trajetória profissional de mulheres negras e professoras da educação penitenciária. In: FREITAS, D. C. G.; FREITAS, G. G. C; FREITAS, G. K. G.; AZARIAS, S. A. (Org.). **Mulheres Negras: Protagonismo feminino, trajetórias e desafios**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 41-56.

CAMBUY, T. S. Equipe do NUPHCE/UNIFAP e coordenadora pedagógica no LIED/EESJ. Macapá, 2022. (Fotografia).

CHLUP, D. T. The Pendulum Swings: 65 Years of Corrections Education. **Focus on Basics**, Vol. 7, Aug., p. 21-24, 2005.

CLEMENTE, L.; ALMEIDA, R. R.; PASSOS, L. N. S. Educação penitenciária no estado do Amapá: o papel social da Escola Estadual São José. In: VASQUEZ, E. L.; ABREU, A. A.; FEIO, S. R. (Org.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 39-59.

CRUZ, S. C. O *podcast* no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED, 2009. p. 65-80.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Diários de História da 3ª e 4ª etapas do ensino fundamental** Macapá, 2019.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Diários de História da 3ª e 4ª etapas do ensino fundamental** Macapá, 2020.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Atas do Conselho de Classe**. Macapá, 2021.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Relação de estudantes matriculados na EESJ**. Macapá, 2022.

ESCOLA BRASIL. História do Linux. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/informatica/historia-do-linux.htm> . Acesso em: 22 Jun. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 17ª ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na Educação Brasileira: Natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GLÜSING, J. **Das Guayana-Projekt**. Ein deutsches Abenteuer am Amazonas. Berlin: Christoph Links Verlag, 2008.

JESUS, W. B. de. **Podcast e Educação: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014.

JULIÃO, A. G. **Chô! Chô! Passarinho: A recepção brasileira às expedições científicas alemãs, 1933-1942**. 2015. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

JULIÃO, E. Educação para jovens e adultos em situação de restrição de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, Vol. 26, n. 1, p. 117-134, 2017.

JULIÃO, E. F. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Vol. 16, n. 32, p. 191-206, Jan./Jul. 2014.

LIMA, M. R.; ABREU, A. A.; FEIO, L. S. R. Educação penitenciária e educação especial: aproximando áreas de pesquisa. In: VASQUEZ, E. L.; ABREU, A. A.; FEIO, L. S. R. (Org.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação de política educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 85-107. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1).

LIMA, D. M. X.; PICANÇO, R. C. **Guia de Tecnologias Digitais e Ensino de História: Podcasts de História**. 1ª ed. Belém: RFB, 2020.

LIMA, S. Q. **A Expedição de Otto Schulz-Kampfhennel ao Jarí (1935-1937)**. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LINS, C. **A Jarí e a Amazônia**. Rio de Janeiro: Dataforma, 1997.

LINS, C. **Jarí 70 Anos de História**. 3ª ed. ed. Rio de Janeiro: Dataforma, 2001.

LOBATO, S.; VASQUEZ, E. L.; MARTINS, C. C. (Org.). **Currículo e Concepções da História Ensinada**. Curitiba: CRV, 2022. (Col. Aprender História, Vol. 1)

LOURES, J. V. **Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LUCAS, C. J. M. **De la Réforme des Prisons, ou, de la Théorie de l'Emprisonnement: de ses principes, de ses moyens et de ses conditions pratiques**. Tome deuxième. Paris: E. Legrand et C. Descauriet, 1836. Tome. II.

LUCAS, C. J. M. **De la Réforme des Prisons, ou, de la Théorie de l'Emprisonnement: de ses principes, de ses moyens et de ses conditions pratiques**. Tome deuxième. Paris: E. Legrand et C. Descauriet, 1838. Tome. III.

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MUNIZ, D. H. A. Escola de referência em educação em prisões do Pará. In: NASCIMENTO, S. B.; MUNIZ, D. H. A.; SILVA, E. A.; LOPES, S. N. Mesa 8: Formação, ensino e pesquisa de História, **Transversalizando - Grupo de Estudos e Pesquisas**, 12 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=F3YS_HWHsY4&t=536s. Acesso em: 17 fev. 2023.

NASCIMENTO, C. B. **Abram alas pra História! Da concepção do enredo à Sapucaí: os desfiles das escolas de samba como didática para o ensino de História em escolas de privação de liberdade**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

NASCIMENTO, S. B.; MUNIZ, D. H. A.; MELO, C. **Educação em Prisões e Ensino de História: Possibilidades de afirmação dos direitos humanos na formação de leitores e estudantes**. In: SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. S.; DINIZ, R. E. S. (Org.). *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisa*. Macapá: Ed. Unifap, 2022. p. 226-251.

NEGREIROS, J. G. **O “inferno verde” através das lentes de Otto Schulz-Kampfhenkel (1935-1937)**. 2020. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

NEVES, E. S. **A Prática da Atividade Física no Sistema Prisional Brasileiro: Algumas iniciativas da educação penitenciária no início do século XX**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

NEVES, E. S. **A Prática da Atividade Física no Sistema Prisional Brasileiro: Algumas iniciativas da educação penitenciária no início do século XX**. 1ª ed. Rio de Janeiro: CBJE, 2015.

NEVES, E. S.; SANTOS, M. L.; PICANÇO, J. D. Educação prisional no estado do Amapá: Da prisão que pune a escola que liberta. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019. **Anais**. Campina Grande: Ed. Realize, 2019.

NUNES, G. A. A. **Livro Didático e Ensino de História: Novos olhares historiográficos para o ensino de história na educação penitenciária**. 2019. Texto (Exame de Qualificação de Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonía**, Goiânia, Vol. 22, n. 1, p. 109-120, 2011.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 38, n. 1, p. 51-69, Jan./Mar. 2013.

ONU. **Déclaration Universelle des Droits de l'Homme**, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>, Acesso em: 15. Jan. 2022.

PAIVA, J. Conteúdos e Metodologia: A prática docente no cárcere, **Boletim Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, Edição Especial: EJA e Educação Prisional, n. 6, p. 49-59, Mai. 2007.

PETIT J. G. L'Amendement ou l'entreprise de réforme morale des prisonniers en France au XIXe siècle. **Déviance et Société**, Vol. 6, n. 4, p. 331-351, 1982.

PROENÇA, M. C. **Ensino da História e formação para a cidadania**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHARDONG, P. **Educação em Cella de Aula: Uma reflexão sobre o Ensino de História nos espaços de privação de liberdade - Case de Chapecó SC**. 2018. Monografia (Graduação em Licenciatura em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

SCHIRMER, J. T. **O ensino de História para apenados(as) em Santa Maria: A construção de vivências históricas de apenados(as) nos presídios em Santa Maria**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SCHULZ-KAMPFHENKEL, O. **Rätsel der Urwaldhölle**: Vorstoß in unerforschte Urwälder des Amazonenstromes. Berlin: Deutscher Verlag, 1938a.

SCHULZ-KAMPFHENKEL, O. **Rätsel der Urwaldhölle**, UFA-Film, Berlin, 1938b. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=GlqI722sMI0&feature=emb_title, Acesso em: 15 jan. 2021. (Vídeo, 92 min).

SILVA, L. M. S. A. **Império na Selva: Representações do imperialismo e a expedição amazônica de Otto Schulz-Kampfhenkel (1935-38)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2019.

SILVA, R. C.; HIPÓLITO, B. **Guia de Podcast: criação de *podcast* como recurso educacional. Faculdade Pernambucana de Saúde**. Recife, 2019.

SILVA, E. J. Informe sobre os documentos necessários para a matrícula na EESJ. Macapá, 2022. (1 Fotografia).

SILVA, E. J. Uma das salas de aula da EESJ, vista de frente e a partir do fundo. Macapá, 2022. (2 Fotografias).

SILVA, E. J. Estante na sala dos professores da EESJ e cadernos dos estudantes. Macapá, 2022. (2 Fotografias).

SILVA, E. J. Parte da sala do LIED da EESJ, registrada por ocasião da visita técnica dos pesquisadores do NUPHCE. Macapá, 2022. (1 Fotografia).

SILVA, E. J. Trailer: Podcast sobre a Expedição Alemã no Jari (1935-1937), 2023a. Disponível em: [http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?\\$web_only=true](http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?$web_only=true), Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 1: O contexto em que ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari, 2023b. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-1---O-contexto-em-que-ocorreu-a-Expedio-Alem-no-Jari-e22rtf>, Acesso em: 31 Jun 2023.

SILVA, E. J. Episódio 2: Os participantes da Expedição Científica Alemã no Jari. 2023c. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-2---Os-participantes-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22sj7q>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA. E. J. Episódio 3: Os indígenas do Jari, 2023d. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-3---Os-indgenas-do-Jari-e22su1i>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 4: A morte de Joseph Greiner, 2023e. Disponível em <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-4---A-morte-de-Joseph-Greiner-e22t3ej>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 5: Os resultados da Expedição Científica Alemã no Jari, 2023f. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-5---Os-resultados-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22tdah>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SOUZA, R. F. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, J. C. S. Ensino de História: uma reflexão sobre materiais e métodos de ensino. **Revista Educação Pública**, Vol. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <http://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/joseph-ensino-de-historia-uma-reflexao-sobre-materiais-e-metodos-de-ensino>. Acesso em: 17 Fev. 2023.

TEMPO EM COR BRASIL. Sepultura de Joseph Greiner, capataz de comitiva nazista no Amapá em 1930, próxima ao rio Jari. 17 de outubro de 2021. **Instagram: Tempo em cor Brasil**. Disponível em: http://www.instagram.com/p/CVIZjzUlCH4/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 17 Fev. 2023.

VASQUEZ, E. L. **Ciência Penitenciária no Brasil Império: Disciplinar para construir a imagem da nação civilizada**. 2013. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa. Entre a Cultura Escolar e Cultura Prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. 1ª ed. rev. Rio de Janeiro: CBJE, 2015.

VASQUEZ, E. L. Programação do Seminário Online do Mestrado Profissional em Ensino de História: Produção de materiais de história com uso de tecnologias digitais para educação básica, 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://www2.unifap.br/profhistoria/2021/02/>, Acesso em: 17 fev. 2023.

VASQUEZ, E. V. **História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de história e saberes históricos na escola da prisão**. Macapá, 2022. (Projeto nº PVC1434-2022, cadastrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá).

VASQUEZ, E. L.; SILVA, E. J.; NICOLETTI, L. P. S. Ensino de História nas Escolas das Prisões: Um levantamento preliminar de fontes. In: LOBATO, S.; VASQUEZ, E. L.; MARTINS, C. M. (Org.). **Currículo e Concepções da História Ensinada**. 1ª ed. Curitiba: Ed. CRV, 2021. p. 105-129.

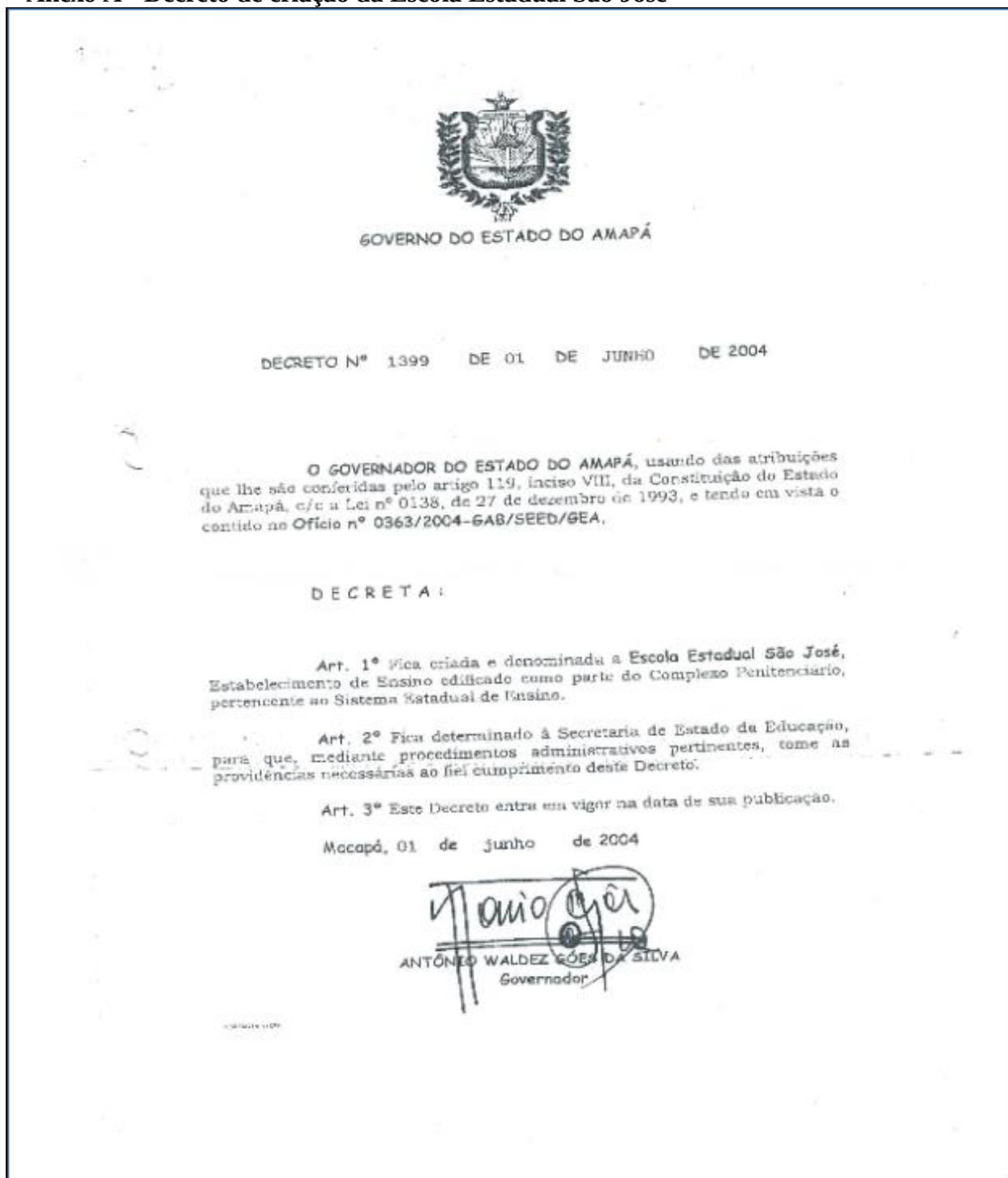
VIANA, H. M. D. **A Leitura na relação Ensino-Aprendizagem de História na EJA no Sistema Prisional**. 2012. Monografia (Especialização em EJA para Professores do Sistema Prisional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

VIDAL, L. **Les Écoles dans les Prisons: Notice sur l'Organisation de l'Enseignement Primaire dans les Prisons.** Chaix. Paris, 1866.

WASSON, D. L. Mr. chips goes to jail: teaching history in a correctional environment. **Perspective on History.** Feb. 1, 1992.

ANEXO

Anexo A - Decreto de criação da Escola Estadual São José⁵⁴



⁵⁴ AMAPÁ. Decreto nº 1399 de 01 de junho de 2004. Estabelece a criação da Escola Estadual São José como parte do Instituto Penitenciário do Amapá (IAPEN). Macapá, 2004. (Cópia do decreto obtida no Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Amapá).

Apêndice A - Ofício nº 01/2022-PROFHISTÓRIA/UNIFAP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Da: Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

Para: Escola Estadual São José (EESJ/SEED-AP)

Ofício nº 01/2022-PROFHISTÓRIA/UNIFAP

Macapá, 21 de maio de 2022.

Senhora diretora,

O Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tem a grata satisfação de informar que o estudante universitário Erasmo José da Silva (RG 463662-AP), matrícula acadêmica nº 2020100722 está realizando uma pesquisa, com o tema inicial “Educação Penitenciária e História da Expedição Científica Alemã no Jari (1935-1937): *Podcasts* como produto educacional à escola da prisão”.

O presente estudo é vinculado ao projeto de pesquisa, intitulado “História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão”, coordenado pela Prof.^a Dra. Eliane Leal Vasquez, e desenvolvido na linha de pesquisa: “História da Ciência e Estudo Penitenciário” do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE/UNIFAP), registrado sob o nº PVC1434/2022 no Departamento de Pesquisa da UNIFAP.

Considerando o cronograma da pesquisa em graduação, solicitamos autorização de vossa senhoria para realizar uma pesquisa documental na EESJ/SEED-AP no período de 01/06/2022 até 10/06/2022, e também um Grupo Focal *On-line* com os professores que ensinam História nas turmas de 3^a e 4^a etapas do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir sobre uma proposta de elaboração de *podcasts* para ensino da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937) aos professores e estudantes da escola pesquisada.

A execução da pesquisa não implicará em riscos à saúde humana, nem a integridade física ou moral dos membros da comunidade escolar da EESJ, pois o Grupo Focal *On-line* será desenvolvido na plataforma digital *StreamYard* e como uma atividade de extensão universitária

do (NUPHCE/UNIFAP), com a participação apenas dos professores de História, no horário e período agendado com os docentes.

O seu resultado será apresentado em uma dissertação, cujo trabalho ficará disponível para acesso no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, acessando o website (<http://profhistoria.ufrj.br/>). O resultado será divulgado com base no Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que será assinado pelos participantes voluntários da Extensão Universitária. Ressaltamos, que os *podcasts* produzidos na pesquisa em ensino de História, serão apensados à dissertação com o fim de que os professores de História utilizem em suas aulas presenciais e em projetos da área da história local na Educação Penitenciária.

* Para saber mais informações do grupo de pesquisa, acessar:



<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5255361896097271>



www2.unifap.br/nuphce

<http://t.me/+Ee5IV3QWH7AwZmFh>

Desde já agradecemos, o apoio da comunidade escolar da EESJ para realização desta pesquisa. E aguardamos o despacho à nossa solicitação, que poderá ser encaminhada ao seguinte e-mail: nuphce@unifap.br.

Macapá-AP, 21 de maio de 2022.

David Júnior de Souza Silva

Dr. David Júnior de Souza Silva
Coordenador do ProfHistória
Universidade Federal do Amapá
Portaria nº 882/2021

Apêndice B - Transcrição de duas entrevistas concedidas ao NUPHCE/UNIFAP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA
NÚCLEO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA E ENSINO



TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A

Projeto de Pesquisa: História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão, coordenadora: Eliane Leal Vasquez, vinculado ao Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE/UNIFAP/CNPq.

Entrevistador: Erasmo José da Silva (NUPHCE/UNIFAP/CNPq).

Entrevistada: Entrevistada A - Coordenadora pedagógica da EESJ/SEED-AP.

Tipo de entrevista: Temática.

Envio do roteiro de entrevista: Enviado pelo WhatsApp.

Data: 09/11/2022.

Recebimento e transcrição das perguntas respondidas: WhatsApp.

Data: 12/11/2022.

Informações pessoais e profissionais:

1. Qual a sua naturalidade e formação acadêmica?

Sou amapaense e formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Inclusiva.

2. A quanto tempo, você trabalha na Escola Estadual São José (EESJ)?

Um ano e 5 meses.

3. Como chegou na EESJ e passou a fazer parte do corpo docente?

O órgão de lotação da SEED me disponibilizou 4 escolas para que eu pudesse escolher uma, visitei as quatro escolas, deixando a Escola São José por último, como logística. Ao conhecer a Escola, me senti desafiada e decidi ser lotada na mesma.

4. Nessa instituição de ensino atua como supervisora, orientadora ou exerce as duas funções?

Quantos coordenadores pedagógicos trabalham na referida unidade de ensino? Desempenho ambas as funções e na EESJ, hoje, estão lotadas duas pedagogas.

5. Antes de trabalhar nessa unidade de ensino recebeu alguma formação, treinamento ou capacitação específica? E depois?

Não recebi, nenhum treinamento antes de minha lotação na EESJ.

6. Já trabalhou em outra(s) escola(s) de fora do contexto prisional?

Sim.

7. Em caso afirmativo para a questão anterior, quais as principais diferenças que podem ser estabelecidas entre o ensino das escolas de fora e dentro do ambiente de privação de liberdade?

Nas escolas fora do sistema penitenciário lidamos mais com a participação da família dos estudantes, o que já não acontece muito na EESJ. Assim, temos que fazer constante análise de nossas condutas dentro da escola.

8. A escola possui projeto político-pedagógico e regimento interno próprio?

A EESJ ainda não tem PPP e seu Regimento, mas estão em elaboração.

9. Qual a linha teórica e método de ensino adotado pelo corpo docente da EESJ?

Ainda não temos uma linha teórica específica ou método de ensino, que seja utilizado pelo corpo docente para atender o contexto e a realidade da escola inserida dentro do espaço carcerário, pois o PPP e seu Regimento estão em elaboração, e as discussões estão em fase de votação pelo questionário que foi cadastrado no Google Forms.

10. A escola realiza projeto(s) ao longo do ano letivo na área de História? Em caso afirmativo o que é levado em consideração na sua elaboração?

Durante o período que trabalho na EESJ, os projetos aconteceram de forma multidisciplinar e envolvendo as disciplinas, que são ministradas pelo corpo docente.

11. Os professores de História da 4ª etapa recebem formação ou capacitação para trabalhar na EESJ?

Sempre procuramos realizar formação continuada para todos os servidores da escola. Desconheço alguma formação mais específica durante esse 1 ano e 5 meses que trabalho na escola.

12. Quais pontos positivos e negativos poderia destacar na educação em geral e, em específico no ensino de História na EESJ?

Creio que a escola poderia ter mais recursos tecnológicos, para que as aulas dos professores, incluindo de história acontecessem com o uso destes recursos, com a utilização de filmes, documentários etc.

13. Quanto ao uso de recursos tecnológicos, considera que são muito ou pouco usados?

Pouco utilizados e são alguns professores que têm o seu próprio Datashow e notebook. Atualmente, a escola não possui nenhum destes equipamentos, bem como a própria dinâmica que envolve a liberação dos estudantes por parte do IAPEN, dificulta a organização e o planejamento das aulas de formas mais diversificadas, haja vista que são liberados tardiamente. Por isso, os professores de história têm que administrar com os demais docentes de outras disciplinas, o tempo restante de cada aula presencial na escola.

- 14. Considerando as normas de segurança, existe impedimento ou incentivo ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas como aparelho de som, projetor de imagem, computadores ou celulares sem sinal de internet?**

Não há impedimento por parte do IAPEN, mas deve-se ter o cuidado com a utilização dos aparelhos celulares (pelos professores) durante as aulas presenciais.

- 15. Conhece ou já ouvi falar da ferramenta conhecida como *podcast*?**

Já, mas não de forma aprofundada.

- 16. Se sim, acha viável o uso de *podcast* nas aulas de História?**

Se a aula de história for bem planejada, creio que sim, mas preciso conhecer mais sobre o uso dos podcasts no ensino.

- 17. Gostaria de deixar uma mensagem sobre a EESJ que possa contribuir com a nossa pesquisa?**

Um dos grandes entraves que enfrentamos na EESJ é a garantia do aluno estar no horário devido das atividades, principalmente no segundo turno. Pois todo e qualquer planejamento dos professores ficam passíveis ao horário que o aluno vai conseguir entrar na escola. Quero acreditar que seja solucionado, que chame a atenção do IAPEN, que a escola é importante para que a pessoa privada de liberdade, tenha condições de estudar e buscar a sua melhoria enquanto pessoa humana, ou seja, para superar uma realidade difícil e para ter a possibilidade de vislumbrar um futuro com mais perspectivas.

Agradecemos a sua participação na entrevista temática!

Realização:



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA
NÚCLEO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA E ENSINO



TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA B

Projeto de Pesquisa: “História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão”, coordenadora: Eliane Leal Vasquez, vinculado ao Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE/UNIFAP/CNPq.

Entrevistadora: Luciana Paula Santos Nicoletti - NUPHCE/UNIFAP/CNPq.

Entrevistada: Entrevistada B - Professora de História da EESJ/SEED-AP.

Tipo de entrevista: Temática.

Envio do roteiro de entrevista: WhatsApp.

Data: 07/11/2022.

Recebimento e transcrição das perguntas respondidas: WhatsApp.

Data: 11/11/2022.

EIXO 1: PERFIL DOS PROFESSORES QUE ENSINAM HISTÓRIA

1- Quantos professores de História estavam trabalhando na Escola Estadual São José no período de 2020-2022? E quais seus nomes e as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio?

Ano	Etapa (Ensino Fundamental II)		Etapa (Ensino Médio)	
	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a
2020	Professora B	Professora B	Professor A	Professor A
2021	Professora B	Professora B	Professor A	Professor A
2022	Professora B	Professora B	Professora B	Professora B

2- Qual a formação acadêmica dos professores que trabalharam na Escola Estadual São José durante a pandemia da COVID-19 e pós-pandemia nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio?

Eu sou formada em Licenciatura em Filosofia, com habilitação em Geografia, História e Filosofia, pela Universidade do Estado do Ceará (1990) e também conclui o Curso de Especialização em Planejamento Educacional pela Faculdade Salgado Filho (1995). Com relação ao Professor A do quadro do eixo 1 da entrevista, recordo que ele é formado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Amapá.

- 3- Os professores de História da Escola Estadual São José, atualmente, participam de cursos de formação continuada ou mesmo outra formação? Quais?

Atualmente, não estou participando de curso de formação continuada na área da Educação.

- 4- Para atuar na Educação Prisional, os professores de História receberam formação específica para exercerem o cargo público na escola localizada dentro do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá?

Quando ingressei no corpo docente da Escola Estadual São José, em 2012, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá não ofertou nenhum treinamento ou curso aos novos professores. Na prática o que ocorre durante o início de cada ano letivo, são as reuniões pedagógicas com a equipe técnica, administrativa e docente para discutir o planejamento geral e o calendário escolar, momento em que às vezes é apresentado uma palestra, por algum professor e pesquisador convidado. Por exemplo, em 2021 e 2022, o professor Almiro Alves de Abreu (Universidade Federal do Amapá) e o juiz João Matos Junior (Vara de Execução Penal do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá) foram os palestrantes nas duas reuniões pedagógicas. Também, alguns servidores do Instituto de Administração Penitenciária apoiam e participam dessas reuniões pedagógicas, quando convidados pela equipe de gestão escolar.

EIXO 2: MÉTODO DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS

- 1- A Escola Estadual São José já tem o seu Projeto Político Pedagógico, com uma proposta pedagógica específica para o ensino no contexto de encarceramento?**

Não, porque o Projeto Político Pedagógico da escola ainda está em fase de elaboração, e atualmente esse planejamento é realizado em relação à sua base filosófica, sob responsabilidade da assessora pedagógica Francinete Lobato.

- 2- Como é realizado o planejamento da disciplina de História para as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio? É anual, semestral ou bimestral?**

O planejamento da disciplina de História é realizado por meio do Plano de Curso, por cada professor que ensina História nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É o mesmo planejamento que outros professores elaboram e que trabalham em escolas que não estão dentro dos presídios. De modo geral, ele deve conter a programação de conteúdos de História,

organizada para o 1º, 2º, 3º e 4º bimestres para os cursos ofertados pela modalidade Educação de Jovens e Adultos, com descrição da sistemática de avaliação, estratégia de ensino e bibliografia.

3- Os estudantes da Escola Estadual São José, que são pessoas que estão custodiadas no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá e na Coordenadoria da Penitenciária Feminina, recebem a remição de pena pelo estudo e leitura?

Os estudantes da Escola Estadual São José recebem a remição de pena pelo estudo, porque é um direito reconhecido na Lei nº 12433 de 2011. Com relação à remição de pena pela leitura, são apenas os detentos que estão participando do Projeto de Leitura, que é coordenado desde 2019, por uma equipe da penitenciária. Agora, se tem algum estudante que recebem os dois tipos de remição, eu não tenho acesso a essa informação para responder.

4- Quais foram os recursos didáticos utilizados nas aulas de História e nas atividades desplugadas realizadas durante a pandemia de COVID-19?

Durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021), as aulas presenciais das escolas públicas do estado do Amapá, foram suspensas, e por isso as aulas de história da escola do presídio também foram. Nesse período, usei apostilas de história, com atividades desplugadas, ou seja, que não precisava de acesso à internet para os estudantes resolverem. Esse material didático foi elaborado pelos professores de História da escola para as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por isso, durante o ensino remoto na educação penitenciária, os estudantes recebiam as apostilas de História na escola e retornam aos seus pavilhões para realizar a leitura dos temas e as atividades desplugadas, respondendo no material xerocado, e depois, eles entregam a equipe da gestão escolar, para que enviassem aos professores. Assim, os recursos didáticos que utilizamos durante a pandemia foram (as apostilas de História, caneta e lápis, e as próprias celas, que eram os lugares que os estudantes estavam em isolamento social e isolamento do cárcere), enquanto os professores, usaram em casa os seus computadores para escrever as apostilas de História, acesso à internet para fazer pesquisa e os nossos livros didáticos de História), e o material foi impresso com recurso financeiro do Caixa Escolar.

5- Qual método de ensino foi utilizado nas aulas de História no período de 2020 a 2022?

Na Escola Estadual São José não adotamos um único método de ensino, pois cada professor até o momento tem a liberdade de trabalhar com a abordagem metodológica, que avaliar ser viável de usar no ensino de estudantes adultos e que são pessoas que estão presas. No meu

caso, durante o ensino remoto (2020-2021), utilizei o método da sala de aula invertida, que é um método em que o estudante é o principal protagonista do ensino e aprendizagem, e em que se procura desenvolver a autonomia e compromisso com o estudo pessoal. Nesse cotidiano escolar específico, a sala de aula da escola foi substituída pela cela do pavilhão, porque os professores e estudantes estavam impedidos de reunirem-se em um mesmo espaço físico (a escola). Quando retornamos as aulas presenciais, o diferencial é que buscamos relacionar, quando possível, os temas estudados na aula de História, com questões do cotidiano carcerário e fatos da história da pessoa presa.

6- No período de 2020-2022, foram realizados projeto interdisciplinar ou atividade de ensino interdisciplinar? Se sim, qual?

No período de 2020-2022 a EESJ não realizou projeto interdisciplinar.

7- A sala de leitura da Escola São José é utilizada nas aulas de História?

A sala de leitura da Escola São José não é usada nas aulas de História porque o espaço é pequeno e não tem cadeiras/mesas suficientes para receber todos os estudantes das turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio durante a semana. Por isso, as aulas presenciais são realizadas na nossa sala na escola.

8- Como ocorre a avaliação da aprendizagem em História?

A avaliação da aprendizagem em história foi processual de 2020-2021, e continua em 2022. Os critérios que considerei, foram: a participação ativa dos estudantes, leitura das apostilas, resolução das atividades desplugadas e presenciais, e reflexão pessoal sobre o tema estudado.

EIXO 3: EXPERIÊNCIAS DE AULAS MARCANTES

9- No ensino de História, já aconteceu uma experiência interdisciplinar marcante?

Sim, antes da pandemia da COVID-19, foi desenvolvido o Projeto Extraordinário, em que participaram os professores de Ciências Humanas, Ciências das Linguagens e Códigos, e Ciências Exatas e da Natureza, e os estudantes de todas as turmas (Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio). Na disciplina de História, os estudantes apresentaram uma atividade teatral, mostrando as três fases da revolução francesa. Eu considero marcante porque possibilitou que os estudantes se expressam mais oralmente do que ocorre na sala de aula e de forma artística.

10- Na escola, você já utilizou alguma sequência didática interdisciplinar no ensino de História?

No ensino de história, ainda não usei sequência didática interdisciplinar na Escola Estadual São José. Mas seria interessante fazer essa experiência didática na aula presencial, principalmente se fosse no formato digital, porque poderíamos imprimir para usá-las com os estudantes da educação carcerária.

11- Como é a interação ou participação dos estudantes no ensino de História?

Os estudantes, que são pessoas que estão presas, interagem e falam bastante nas aulas de história nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na minha experiência docente na pós-pandemia da COVID-19, observei que os estudantes estão mais interessados pela escola, pois na pandemia aprenderam a valorizar mais a educação escolar e o tempo de estudo durante as aulas presenciais, eles estão mais dedicados do que o período antes da pandemia.

12- Na escola, você lembra se já foi realizada alguma ação educativa, envolvendo História, Cultura e História de Vida Escolar?

Quanto a última pergunta, eu não lembro se já aconteceu uma ação educativa, que envolveu os temas História, Cultura e História de Vida Escolar. Mas, em 2021, iniciamos ações de um projeto de ensino, com abordagem interdisciplinar sobre Direitos Humanos e Cidadania, em que participaram todas as turmas da Escola Estadual São José (masculino e feminino) e o corpo docente de todas as disciplinas da educação básica, que são ofertados em etapas pela modalidade Educação de Jovens e Adultos à população carcerária.

Agradecemos a sua participação na entrevista temática!

Realização:



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Apêndice C - Dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA
NÚCLEO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA E ENSINO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA A

Você foi convidada para conceder uma entrevista ao Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE/UNIFAP/CNPq, com finalidade de colaborar com a execução do projeto de pesquisa “História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão”, que é coordenado pela pesquisadora Eliane Leal Vasquez e que foi registrado sob o nº PVC1434/2022 no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá - DPQ/UNIFAP.

Como parte do seu Cronograma, estou realizando o Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - TCMEH, intitulado “*Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a expedição científica realizada no Jari (1935-1937)*”, executado pelo pesquisador Erasmo José da Silva, após a conclusão do Seminário Tutorial no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela UNIFAP e como membro do grupo de pesquisa.

Caso você não queira participar, não é necessário explicar o seu motivo. No final deste documento, você deverá marcar um (X) para informar se aceita ou não participar do projeto de pesquisa e conceder uma entrevista ao NUPHCE. Este documento é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e contém as informações sobre o seu objetivo, riscos e benefícios da pesquisa, os dois produtos digitais que serão resultados do estudo e contato do pesquisador.

O objetivo do TCLE é esclarecer sobre o projeto de pesquisa cadastrado na UNIFAP e solicitar a sua autorização para a uso das informações prestadas por vossa senhoria durante a concessão da entrevista ao NUPHCE, em 09 de novembro de 2022, as quais serão citadas no TCMEH e em publicações para comunicar o seu resultado após a defesa pública.

Esclarecemos que durante a concessão da entrevista pela coordenadora pedagógica da Escola Estadual São José - EESJ, ela não sofreu nenhum de risco de vida e à dignidade humana, pois a entrevista temática foi realizada a distância, com o envio do roteiro da entrevista ao seu WhatsApp, após a finalização da visita técnica na escola.

O pesquisador imprimiu duas cópias do TCLE: 1º - A primeira para ser armazenada na pasta digital de documentos no *Google Drive* do grupo de pesquisa; 2º - A outra, para entregar à entrevistada. Também é importante esclarecer que a entrevistada não foi remunerada, pois a pesquisa não foi financiada, mas autofinanciada pelo pesquisador. Além disso, poderá solicitar o não uso das informações fornecidas durante a entrevista, caso não concorde com a transcrição das respostas a cada pergunta do Roteiro da Entrevista, devendo apresentar a sua solicitação por escrito ao pesquisador antes da defesa pública do TCMEH. Também, o pesquisador compromete-se com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas pela entrevistada.

Com relação aos seus benefícios de participar como voluntária da pesquisa, são eles: Contribuir com o debate sobre a História da Educação Penitenciária no Amapá; historicizar o ensino de História no contexto da pandemia da COVID-19 e as especificidades da EJA no ensino

carcerário. Além de possibilitar a coleta de dados escolares da EESJ por meio de uma entrevista temática e auxiliar o pesquisador na compreensão do funcionamento de uma escola pública instalada dentro de uma penitenciária na cidade de Macapá, com o fim de orientar a produção de *podcasts* para o ensino de história Local.

No que se refere aos produtos digitais da pesquisa, estes serão:

1º - O TCMEH ou dissertação, intitulada “Educação Penitenciária e Ensino de História: *Podcasts* sobre a expedição científica alemã realizada no Jari (1935-1937)”;

2º - E cinco *podcasts* para o ensino de História na 4ª etapa do Ensino Fundamental da EESJ (norte do Brasil) e que, portanto, também debate sobre um fato da história local da Amazônia, no início do século XX, os quais estarão disponíveis para acesso e *download* pelos professores de História da escola pesquisada e outros usuários da *internet* no repositório digital da Plataforma Sucupira, do PROFHISTÓRIA/UFRJ e da UNIFAP.

Para contatar o pesquisador, você poderá encaminhar um e-mail para Erasmo José da Silva (erasmojari@gmail.com), ligar ou enviar mensagens pelo WhatsApp: (96).99107.0046.

Manifestação da coordenadora pedagógica, que foi convidada a conceder uma entrevista ao NUPHCE:

Eu concordo em participar, voluntariamente, da execução do projeto de pesquisa. O pesquisador me informou quanto ao objetivo do TCLE, os riscos e benefícios da pesquisa, os dois produtos digitais e o seu contato. Estou ciente que poderei desistir da entrevista a qualquer momento, sem ter que justificar a minha decisão. O meu nome de registro civil não será citado no TCMEH e nem em publicações que resultem de projeto de pesquisa executado pela equipe do NUPHCE, mas serei citada como “Entrevistada A”.

A minha resposta ao convite é:

- a. (X) Aceito participar como voluntária da pesquisa.
- b. () Não aceito participar como voluntária da pesquisa.

Macapá-AP, 12 de novembro de 2022.

Voluntária da pesquisa A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA
NÚCLEO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA E ENSINO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTADA B

Você foi convidada para conceder uma entrevista ao Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE/UNIFAP/CNPq, com a finalidade de colaborar com a execução do projeto de pesquisa “História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão”, coordenado pela pesquisadora Eliane Leal Vasquez e que foi registrado sob o nº PVC1434/2022, no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá - DPQ/UNIFAP.

Como parte do seu Cronograma, estou realizando o Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - TCMEH, intitulado “*Ensino de História na Escola da Prisão: Sequência Didática para o uso da Literatura nas aulas de História*”, executado pela pesquisadora Luciana Paula Santos Nicoletti, após a conclusão do Seminário Tutorial no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela UNIFAP no Campus Marco Zero do Equador e como membro do grupo de pesquisa.

Caso você não queira participar, não é necessário explicar o seu motivo. No final deste documento, você deverá marcar um (X) para informar se aceita ou não participar do projeto de pesquisa e conceder uma entrevista ao NUPHCE. Este documento é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e contém as informações sobre o seu objetivo, riscos e benefícios da pesquisa, os dois produtos digitais que serão resultados do estudo e contato da pesquisadora.

O objetivo do TCLE é esclarecer sobre o projeto de pesquisa cadastrado na UNIFAP e solicitar a sua autorização para o uso das informações prestadas por vossa senhoria durante a concessão da entrevista ao NUPHCE, em 09 de novembro de 2022, as quais serão citadas no TCMEH e em publicações para comunicar o seu resultado após a defesa pública.

Esclarecemos que durante a concessão da entrevista pela professora de História da Escola Estadual São José - EESJ, ela não sofreu nenhum de risco de vida e à dignidade humana, pois a entrevista temática foi realizada a distância, com o envio do Roteiro da Entrevista ao seu WhatsApp, após a finalização da visita técnica na escola.

A pesquisadora imprimiu duas cópias do TCLE: 1º - A primeira para armazenar na pasta digital de documentos no *Google Drive* do grupo de pesquisa; 2º - A outra, para entregar à entrevistada. Também é importante esclarecer que a entrevistada não foi remunerada, pois a pesquisa não foi financiada, mas autofinanciada pela pesquisadora. Além disso, poderá solicitar o não uso das informações fornecidas durante a entrevista, caso não concorde com a transcrição das respostas a cada pergunta do Roteiro de Entrevista, devendo apresentar a sua solicitação por escrito à pesquisadora antes da defesa pública do TCMEH. Também, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas pela entrevistada.

Com relação aos seus benefícios de participar como entrevistada, são eles: Contribuir com o debate sobre a História da Educação Penitenciária no Amapá; historicizar o ensino de História no contexto da pandemia da COVID-19 e as especificidades da EJA no ensino carcerário. Além de possibilitar a coleta de dados escolares da EESJ por meio de uma entrevista temática e auxiliar a pesquisadora na compreensão do funcionamento de uma escola pública instalada dentro de uma

penitenciária na cidade de Macapá, com o fim de orientar a produção de uma sequência didática para o uso de uma obra literária nas aulas de História.

No que se refere aos produtos digitais da pesquisa, estes serão:

1º - O TCMEH ou dissertação, intitulada “Ensino de História na Escola da Prisão: Sequência didática para o uso de uma obra literária nas aulas de História”;

2º O PE denominado “Como aprender História utilizando uma obra literária na educação penitenciária?”, e que, portanto, também debate sobre um período da História do Brasil no século XX, os quais estarão disponíveis para acesso e *download* pelos professores de História da escola pesquisada e outros usuários da internet no repositório digital da Plataforma Sucupira, do PROFHISTÓRIA/UFRJ e da UNIFAP.

Para falar com a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail à Luciana Paula Santos Nicoletti para (lapaulanicoletti@gmail.com), e ligar ou enviar mensagens ao WhatsApp: (96).98136.6970.

Manifestação da professora de História da EESJ, que foi convidada a conceder uma entrevista ao NUPHCE:

Eu concordo em participar, voluntariamente, da execução do projeto de pesquisa do NUPHCE. A pesquisadora me informou quanto ao objetivo do TCLE, os riscos e benefícios da pesquisa, os dois produtos digitais e o seu contato. Estou ciente que poderei desistir da entrevista a qualquer momento, sem ter que justificar a minha decisão. O meu nome de registro civil não será citado no TCMEH e nem em publicações que resultem de projeto de pesquisa, mas serei citada como “Entrevistada B”.

A minha resposta ao convite é:

- a. ☒ Aceito participar como voluntária da pesquisa.
- b. ☐ Não aceito participar como voluntária da pesquisa.

Macapá-AP, 11 de novembro de 2022.

Voluntária da pesquisa B

Apêndice D - Produto Educacional

GUIA de Produção de Podcast **para o Ensino Carcerário**

Erasmu José da Silva

A Expedição Científica Alemã
Realizada no Jari
(1935-1937)



MACAPÁ
2023



Erasmu José da Silva

Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário

Produto educacional elaborado como parte da dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero do Equador.

Orientadora: Prof^ª Dra Eliane Leal Vasquez.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

**Macapá-AP
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP - Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques - CRB-2 / 989

S586g

Silva, Erasmo José da.

Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário / Erasmo José da Silva.
Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 19 folhas.

Produto educacional de Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ensino de História em Rede Nacional - Universidade Federal do
Amapá, 2023.

Orientadora: Eliane Leal Vasquez.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de história. 2. Educação penitenciária. 3. Expedição científica no Jari. I.
Vasquez, Eliane Leal; orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907

SILVA, Erasmo José da. Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário. Orientadora: Eliane Leal Vasquez. 19f. Produto Educacional de Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

As fotografias citadas na capa do produto educacional estão armazenadas no Google Drive do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - (NUPHCE/UNIFAP/CNPq).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

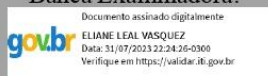


ATA DE BANCA DE DEFESA PÚBLICA

Aos trinta do mês de maio de 2023, às 15:00 horas, na sala compartilhada pelo Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Federal do Amapá e pelo Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino e Laboratório de Matemática - Bloco O, na cidade de Macapá, constituiu-se a banca de defesa pública do mestrando ERASMO JOSÉ DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, matrícula nº 2020100722, obedecendo ao disposto no Regimento do ProfHistória, formada por Eliane Leal Vasquez - UNIFAP (orientadora), Sérgio Bandeira do Nascimento - UFPA (examinador externo), Almiro Alves de Abreu - UNIFAP (examinador externo) e Raimundo Erundino Santos Diniz - UNIFAP (examinador interno). O tema da dissertação foi “Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcast sobre a expedição científica realizada no Jari ” e foi transmitida no youtube pelo endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/live/bsRUjtrh3Bc?feature=share>. Após apresentação realizada pelo mestrando, cumprindo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. O mestrando respondeu às perguntas formuladas pelos examinadores e, posteriormente, os membros da Banca reuniram-se no Whatsapp para proceder à avaliação e Erasmo José da Silva foi aprovado (X) / reprovado (). Nada mais havendo a tratar, a orientadora encerrou os trabalhos às 17h e foi lavrada a presente ata, sendo assinada pelos membros da Banca.

Macapá, 30 de maio de 2023.

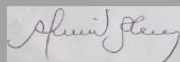
Banca Examinadora:



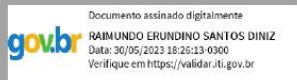
Profa Dra Eliane Leal Vasquez – UNIFAP
Orientadora



Prof Dr Sérgio Bandeira do Nascimento – UFPA
Examinador externo



Prof Dr Almiro Alves de Abreu – UNIFAP
Examinador externo



Prof Dr Raimundo Erundino Santos Diniz – UNIFAP
Examinador interno

**Rodovia Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero, Macapá, CEP: 68903-419
www.unifap.br/profhistoria
profhistoria@unifap.br**

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	5
2. A TDIC COMO PARTE DOS RECURSOS EDUCACIONAIS.....	7
2.1. O que é <i>podcast</i> ?.....	9
2.2. Características de um <i>podcast</i> educacional.....	10
2.3. Equipamentos para a produção de <i>podcasts</i>	11
2.4. Etapas para a produção de <i>podcasts</i>	11
3. PRODUÇÃO DE <i>PODCASTS</i> DA EXPEDIÇÃO CIENTÍFICA ALEMÃ REALIZADA NO JARI (1935-1937).....	11
3.1. Como foram produzidos os <i>podcasts</i> para o ensino da história local na Amazônia?.....	12
3.2. Episódios dos cinco <i>podcasts</i>	13
3.3. Reflexões sobre possibilidade de uso dos <i>podcasts</i> no ensino carcerário.....	17
REFERÊNCIA.....	18

1. APRESENTAÇÃO

Eliane Leal Vasquez¹

O *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário* foi elaborado por Erasmo José da Silva como parte do resultado de projeto de pesquisa², o qual coordenei de janeiro de 2022 a janeiro de 2023, e também atuei como orientadora. Portanto, o referido produto educacional foi desenvolvido por um orientando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional da mesma instituição (PPGPEH/UNIFAP), e do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino da Universidade Federal do Amapá (NUPHCE/UNIFAP/CNPq).

O planejamento e a criação do *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*, insere-se no debate acerca do uso de Recursos Educacionais Digitais (RED) para a Educação Básica, ofertada às pessoas privadas de liberdade na capital do estado do Amapá. O tema da pesquisa leva-nos a refletir sobre a necessidade de metodologias de ensino destinadas à comunidade de estudantes adultos, como a comunidade da Escola Estadual São José (EESJ), que oferta o Ensino Fundamental e Médio à população carcerária masculina no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN) e à população carcerária feminina na Coordenaria da Penitenciária Feminina (COPEF).

A respeito do RED, o *Relatório guia Edutec: Diagnóstico do nível de adoção de tecnologia nas escolas públicas brasileiras*, produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB³ (2022, p. 40), explica que os “RED são conteúdos, ferramentas e/ou plataformas em formato digital para fins educacionais (pedagógicos e/ou administrativos), que facilitam, potencializam e apoiam as atividades de docentes, estudantes e gestores/as”.

Este mesmo relatório, com relação à disponibilidade de repositório de RED aos profissionais da educação no Brasil, constatou que 64% das secretarias de educação disponibilizam repositórios de RED para uso das escolas estaduais e municipais. Entretanto, em apenas 16% destas escolas públicas, os repositórios são utilizados ativamente pelo corpo docente (CIEB, 2022).

¹ Doutora em História da Ciência pela PUC-SP. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional da UNIFAP e professora associada I da Graduação em Matemática.

² Vasquez, Eliane Leal. História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de história e saberes históricos na escola da prisão. Macapá, 2022.

³ Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Relatório guia Edutec: diagnóstico do nível de adoção de tecnologia nas escolas públicas brasileiras. Ilustrações de Érika Moraes e Wellington Martins. 1ª ed. São Paulo: CIEB, 2022.

Com base neste dado educacional (CIED, 2022) e confrontando com a falta de recurso tecnológico para uso pelo corpo docente e discente da EESJ, verifica-se que a aplicação de RED ou tecnologia à educação nas escolas públicas que estão fora das prisões é reduzida (CIED, 2022); e quase nula em um estabelecimento penal de Macapá, capital do estado do Amapá, conforme esclarece a dissertação de Erasmo José da Silva (2023)⁴, o qual pesquisou a história da educação penitenciária e o ensino de História no contexto do ensino remoto em Macapá (2020-2022).

A sua experiência docente com a comunidade de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as suas memórias de quando ensinou História aos estudantes que eram pessoas que estavam em regime semiaberto na penitenciária, o conduziu a refletir e produzir os seguintes produtos educacionais: a) Cinco episódios de *podcasts* para o ensino da História Local na Amazônia, destinado ao corpo docente e discente das turmas de 4ª etapa do ensino fundamental da EJA da EESJ; b) *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*, tendo como público os professores de História da EESJ.

Recomendo a utilização destes produtos educacionais no ensino de História na EESJ, e anseio que em breve possamos executar um projeto de extensão universitária, visando realizar experiências didáticas e oficinas para sua inserção no trabalho docente e na formação escolar no ensino carcerário. Além disso, no futuro, por meio da sua aplicação em práticas educativas e ações extensionistas, estes produtos educacionais têm potencial para aproximar a comunidade escolar e a comunidade acadêmica, em especial, do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UNIFAP) e também do Curso de Graduação em Matemática na mesma instituição, e levar a universidade para atuar fora de seus muros e dentro do cárcere.

Para concluir esta apresentação, parablenizo ao Erasmo José da Silva pela pesquisa desenvolvida no PPGPEH/UNIFAP e pelos produtos educacionais que criou para o ensino carcerário, o que expressa a sua concepção de que os *podcasts* também podem contribuir com o ensino de história local na Amazônia e a produção de saberes históricos na escola pública, tendo como objeto do conhecimento: A expedição científica realizada no Jari (1935-1937).

Boa leitura, reflexões e novas práticas educativas no ensino carcerário!

⁴ Silva, Erasmo José da. Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937). 160f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

2. A TDIC COMO PARTE DOS RECURSOS EDUCACIONAIS

A humanidade, ao longo dos tempos, vem utilizando cada vez mais ferramentas tecnológicas para realizar tarefas do cotidiano. Por isso, as tecnologias estão inseridas no ambiente de trabalho, na compra de produtos na internet, nas instituições de ensino e em muitas atividades desenvolvidas por crianças, jovens e adultos.

As novas tecnologias vieram para reordenar os campos políticos, econômicos, culturais, atingindo também o setor educacional, uma vez que trouxe uma nova forma de produzir e disseminar o conhecimento.

Diante da difusão da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) que têm transformado os mais diversos âmbitos da vida humana, em especial, a área educacional, observamos a inserção cada vez maior dos recursos tecnológicos no cotidiano (Lima; Picanço, 2020; Barros; Menta, 2007; Loures, 2018), o que suscita mudanças tanto de acesso à informação e de aprendizagem.

Os recursos educacionais digitais, por exemplo, os vídeos e arquivos áudios, como os *podcasts*, podem, inicialmente, assustar o corpo docente, pois estes não chegam às escolas com manuais pedagógicos. Entretanto, tornam-se presentes não apenas como fontes para aquisição de informações no ensino e na pesquisa, mas para incorporar, produzir e disseminar os saberes e desenvolver as práticas educativas.

Considerando que a tecnologia tem influenciado o desenvolvimento em todas as áreas da sociedade no século XXI, pressupomos que seja tarefa da comunidade escolar para acontecer a apropriação e inserção das TDIC pelos seus agentes no ensino e aprendizagem de História.

Assim, a escola é uma instituição social importante para a produção e difusão da cultura e do conhecimento, e não pode estar alheia a esse processo, devendo se apropriar das ferramentas tecnológicas e usá-las em seu benefício, principalmente no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2013; Loures, 2018).

No contexto escolar, há de se considerar que na produção e difusão da cultura deve-se integrar os recursos educacionais digitais nas práticas educativas, como meio de dialogar os saberes históricos, com os saberes produzidos e compartilhados em plataforma digitais, como é o caso de arquivos em áudios utilizados para fins educacionais, e, portanto, a inserção da tecnologia no trabalho docente e nas vivências escolares.

A tecnologia pode ser compreendida como:

Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet, procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica, teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana (Dicio, 2020, p. 1).

Segundo o estudioso Marc Prensky em “O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula” (2010), a tecnologia quando inserida no contexto educacional tem por função principal oferecer suporte a novos paradigmas de ensino, tendo o único papel de contribuir para o aprendizado autônomo dos estudantes através da mediação dos professores.

De acordo com Bento e Belchior (2016), a importância de se trabalhar com ferramentas tecnológicas em sala de aula consiste, principalmente, no aumento da motivação e interação dos educandos, uma vez que utilizá-las contribui para a formação de uma geração mais atuante, autônoma, criativa e inovadora.

Considerando a área educacional em constante transformação e por atuar com a formação de cidadãos críticos, a sociedade cada vez mais tecnológica provoca a necessidade dos profissionais da educação utilizarem os recursos educacionais digitais no ensino de História para pessoas privadas de liberdade, as quais estudam a Educação Básica na escola instalada em prisão, o que também ocorre na capital do Estado do Amapá.

Os profissionais da educação que trabalham em escola pública que está dentro de uma prisão correspondem a um grupo de docentes que atuam com a oferta da Educação Básica às pessoas privadas de liberdade pela modalidade EJA. Neste contexto escolar, a seleção de recursos didáticos para uso nestas escolas, requer bastante prudência, pois nem todo material é permitido o uso pelos estudantes, além de necessitar de autorização para ingresso dos mesmos, tanto pelos policiais penais e pela gestão escolar, tendo em vista às normas de segurança da penitenciária.

Embora uma parte das pessoas privadas de liberdade tenha acesso à Educação Básica dentro das prisões, os professores de História que trabalham na escola instalada na prisão não são proibidos por lei de usar os recursos tecnológicos digitais dentro do ambiente escolar. Pelo contrário, a Lei nº 7626 de 24 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), esclarece que é possível a sua inserção na assistência educacional dentro das prisões, pois a pessoa privada de liberdade e egressos do sistema penitenciário tem direito à Educação Básica pela modalidade de EJA, à Educação Profissional, Tecnológica e Superior.

2.1. O que é podcast?

Na pesquisa de Silva (2023), constatou-se que o uso de celular pelos estudantes (que são pessoas privadas de liberdade), não é permitido nas aulas presenciais na EESJ, devido à mesma está instalada dentro de uma penitenciária (IAPEN), onde prevalecem rígidas normas de segurança e vigília à população carcerária. Porém, os professores da EESJ podem trabalhar com recursos didáticos como *datashow*, computadores, os seus próprios celulares e arquivo em áudio (por exemplos, *podcasts*), desde que realizado o planejamento e autorizado pelos gestores do IAPEN e da escola, com o fim de utilizá-los na aula de História.

O podcast⁵ é uma ferramenta tecnológica que tem sido usada em profusão para dinamizar o alcance e o engajamento de um público amplo na comunicação e outras áreas, inclusive no meio educacional e na educação histórica, por atrair bastante a atenção de jovens e adultos.

Conforme estudo realizado pelo *Teiacast* (Silva; Hipólito, 2019), uma das primeiras plataformas de repositório de *podcast* do Brasil indicou que, em 2018, existiam em nosso país, naquela 1.730 *podcasts* ativos. Deste quantitativo, os podcasts relacionados com a área da Educação se destacavam em segundo lugar entre as profissões que mais usavam os *podcasts*. Mas o que é um *podcast*? De maneira sucinta, podemos definir o *podcast*:

[...] como arquivos de áudio que tratam de temas diversos e são disponibilizados na rede. Eles são gravados nas extensões mp3., ogg. ou mp4., formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno [...] Além disso, o ouvinte pode acessar o podcast on-line ou fazer o download do arquivo para ouvir em qualquer momento de sua escolha. Além disso, o ouvinte pode acessar o podcast on-line ou fazer o download do arquivo para ouvir em qualquer momento de sua escolha. Essas duas características, fácil acesso e flexibilidade no uso, podem ser os principais fatores que explicam a popularidade que esse tipo de conteúdo tem na Web 2.0 [...] (Lima; Picanço, 2020, p. 8).

Portanto, o *podcast* caracteriza-se como uma mídia simples e barata que garante a distribuição de conteúdo produzido em formato de áudio de maneira leve e descomplicada a todos os assinantes de um canal, bastando para isso se ter acesso à internet e dispositivo que suporte o seu formato. Em outras palavras, é um recurso tecnológico que se apresenta com possibilidades de ferramenta didática viável por ser prática, flexível, barata e de grande alcance (Silva; Hipólito, 2019).

⁵A origem do termo podcast de acordo com (Silva; Hipólito, 2019, p. 4) “Alguns relatos tratam que Hammersley, cunhou o termo podcast, baseado na junção do prefixo “pod”, oriundo de iPod, com o sufixo “casting”, originado da expressão “broadcasting”, transmissão pública e massiva de informações, outros dizem que esse conceito foi pura jogada de Marketing da Apple, o que nunca foi desmentido ou confirmado”.

2.2. Características de um *podcast* educacional

De acordo com o *Guia podcast: criação de podcast como recurso educacional*, produzido por Silva e Hipólito (2019), as características dos *podcasts* como recursos educacionais são as seguintes:



Interação

É um processo amplo, trata do envolvimento dos sujeitos que produzem e consomem. Através de envio de mensagens e e-mails, da audição que pode ocorrer dentro ou fora da escola, assim como o debate gerado pelo tema abordado;



Linguagem

Trata da forma de expressão que pode ser utilizada; formal, informal ou ambos, levando a aproximação e a transmissão do conhecimento de forma mais leve;



Conteúdo

Baseado na livre escolha do podcaster (pessoa que cria e desenvolve o podcast) desconstruindo as premissas da educação tradicional, na qual o discente tem pouco ou nenhum espaço para falar;



Temporalidade

Refere-se à disponibilidade, isto é, o discente poderá acessá-lo todo tempo que o arquivo estiver disponível, podendo usá-lo como recurso de recapitulação.

Fonte: (Adaptado de Silva; Hipólito, 2019, p. 10).

Vale ressaltar que a característica da *temporalidade* referida acima não poderia ser aplicada ao ensino da educação penitenciária devido às restrições de segurança impostas nos espaços prisionais onde as escolas se encontram em funcionamento.

2.3. Equipamentos para a produção de *podcasts*

No que se refere aos equipamentos necessários para produzir um *podcast*, depende dos objetivos e da qualidade que se deseja alcançar.

As alternativas podem variar desde a utilização de apenas um celular, com aplicativos específicos para gravação ou transmissão de voz e/ou microfones de valores bem acessíveis até equipamentos com alto custo no mercado.

De modo geral, para se produzir um *podcast* com baixo custo, usa-se:

- ☒ Ambiente silencioso para realizar as gravações dos arquivos em áudios;
- ☒ Um computador ou celular com aplicativo de captação e gravação de voz;
- ☒ Acesso à internet;
- ☒ Um microfone de lapela.

2.4. Etapas para a produção de *podcasts*

De modo geral, as etapas para a produção de um *podcast* são:

- 1ª Etapa: Definição de tema ou do conteúdo;
- 2ª Etapa: Escolha do público a quem se destina;
- 3ª Etapa: Roteiro ou preparação de texto;
- 4ª Etapa: Gravação dos arquivos em áudios;
- 5ª Etapa: Edição dos arquivos em áudios;
- 6ª Etapa: Publicação do *podcast* na plataforma digital escolhida.

3. PRODUÇÃO DE *PODCASTS* DA EXPEDIÇÃO CIENTÍFICA ALEMÃ REALIZADA NO JARI (1935-1937)

Os cinco episódios de *podcasts* citados no Quadro 2 deste produto educacional, foram produzidos em seis etapas, o que informamos na seção 2.4.

A etapa inicial para a produção de um *podcast* é a escolha do tema ou conteúdo do *podcast*, o que no caso deste estudo foi definido, considerando a linha da pesquisa “Saber histórico no espaço escolar” do PROFHISTÓRIA/UNIFAP e o produto educacional escolhido foi elaborar o *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*, o que incluiu a gravação de *podcasts* para o ensino da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937).

A produção do *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário* e a gravação dos *podcasts*, buscaram atender um dos critérios das pesquisas desenvolvidas no ensino de História, tendo como público os professores e os estudantes da 4ª etapa do ensino fundamental da EESJ.

3.1. Como foram produzidos os podcasts para o ensino da história local na Amazônia?

Os cinco episódios de *podcast* foram produzidos durante execução da pesquisa em ensino de história, cuja o planejamento e as etapas são descadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas para a produção de *podcasts*

Etapa	Descrição
1	Planejamento e estudo
2	Elaboração de cinco textos sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)
3	Gravação
4	Edição dos cinco podcasts para o ensino de História local no contexto da Amazônia
5	Postagem
6	Divulgação na plataforma digital, onde foi armazenado o produto educacional digital, o Spotify for Podcasters ⁶

Fonte: (Silva, 2023, p. 110).

O planejamento envolveu a realização de pesquisa em ensino de História, leitura e estudo das fontes selecionadas sobre o assunto desejado, com o objetivo de elaborar cinco textos que serviram de base para o conteúdo dos *podcasts* e sua gravação, com uso de plataforma digital e os procedimentos necessários durante a produção de cada *podcast*.

A escolha do tema “Expedição científica realizada no Jari (1935-1937)” foi definido durante as etapas do projeto coordenado pela orientadora Eliane Leal Vasquez, no período de janeiro de 2022 a janeiro de 2023. Na sua execução, buscamos estabelecer diálogo entre a História da Educação Penitenciária e o Ensino de História, no contexto de formação continuada de professores de História e da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, e enfocando um aspecto da história local da Amazônia.

⁶ O *Spotify for Podcasters* é uma plataforma para a criação de podcast. Nela o usuário pode criar, editar, distribuir o conteúdo, melhorar e monetizar de maneira gratuita episódios de podcast pelo site da plataforma ou *App*.

Com relação às fontes que orientaram a elaboração de cinco textos, para depois gravar os *podcasts*, selecionamos os seguintes autores: o documentário *Rätsel der Urwaldhölle* de Schulz-Kampfhenkel (1938), o livro de Lins (1997); as monografias de Lima (2011) e Negreiros (2020); as dissertações de Julião (2015) e Silva (2019) e, o aertigo de Jaeckel (2017), e os livros de Gallois e Grupioni (2015), Velthem e Linke (2010) (*apud* Silva, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d, 2023e).

O documentário *Rätsel der Urwaldhölle* está disponível no canal do Youtube “JARI DOC”, com o título “Expedição nazista na Amazônia” (Schulz-Kampfhenkel 1938 *apud* Silva, 2023). O filme foi produzido e dirigido pelo líder da expedição Otto Schulz-Kampfhenkel a partir das filmagens realizadas durante a expedição alemã, com duração de 92 minutos. A filmagem foi realizada em preto e branco e no idioma alemão. O filme ainda não foi traduzido ao português e suas narrativas apresentam importantes informações da região do Jari, da fauna, da flora e dos habitantes indígenas Aparaí, Wayana e Wayãpi do Jari (Silva, 2023).

3.2. Episódios dos cinco podcasts

Definidas as fontes, a próxima etapa foi realizar as leituras para a elaboração dos cinco textos, o que narrado em áudio ficou em torno de 20 minutos cada *podcast*, o que apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Títulos dos episódios dos cinco podcasts sobre a Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937)

Ordem dos episódios	Títulos dos episódios	Endereço eletrônico
Trailer	<i>Podcast sobre a Expedição Alemã no Jari (1935-1937)</i>	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?\$web_only=true
Episódio 1	O contexto em que ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-1---O-contexto-em-que-ocorreu-a-Expedio-Alem-no-Jari-e22rtfr
Episódio 2	Os participantes da Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-2---Os-participantes-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22sj7q
Episódio 3	Os indígenas do Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-3---Os-indgenas-do-Jari-e22su1i
Episódio 4	A morte de Joseph Greiner	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-4---A-morte-de-Joseph-Greiner-e22t3ej
Episódio 5	Os resultados da Expedição Científica Alemã no Jari	https://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-5---Os-resultados-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22tdah

Fonte: (Silva, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; 2023f).

Com os roteiros prontos, o próximo passo foi realizar a gravação. Para a gravação foi usado o aplicativo (App) *Anchor* (que foi incorporado a plataforma *Spotify for Podcasters*) disponível na *Play Store* do celular, que no meu caso usa o sistema *android*. Outra forma de acessar a plataforma é através do endereço eletrônico (podcasters.spotify.com), inserindo o login e depois, deve-se seguir o passo a passo do aplicativo.

Para isso, eu baixei o aplicativo *Anchor*⁷/*Spotify for Podcasters*. Em seguida foi pedido para criar um *login* e senha. O login pode ser registrado através da conta do *Google* ou *Facebook* para de forma automática).

O *Spotify for Podcasters* é uma plataforma completa para criação de *podcasts*, o que é ilustrado na Figura 1. Nesta plataforma, o usuário pode criar, distribuir, melhorar e monetizar seu *podcast* de forma gratuita pelo aplicativo ou *website*.

Figura 1 - Interface do *Anchor/Spotify for Podcasters*



Fonte: (Silva, 2023, p. 112).

Com essa ferramenta, os episódios são publicados de maneira automática no próprio *Spotify* e podem ser facilmente distribuídos em outras plataformas. Além disso, se o usuário já dispor de um programa hospedado em outro *website*, pode aproveitar as funcionalidades de crescimento, como estatísticas e engajamento de fãs ou inscritos, que são gratuitas.

Em seguida, foi necessário navegar pelas abas e conhecer as funcionalidades da plataforma digital *Spotify for Podcasters*, com o fim de preparação para realizar as gravações.

⁷ Recentemente a plataforma *Spotify* adquiriu e incorporou o *Anchor*, e agora se chama *Spotify for Podcasters*.

Além do celular, durante a pesquisa, adquirimos um microfone de lapela para melhorar a qualidade do áudio na gravação e evitar pequenas interferências. Com o celular e os roteiros em mãos, as gravações foram realizadas em dois dias. A maior dificuldade nesta fase foi devido à falta de prática com a entonação e leitura dos textos, com menos erros e gaguejos.

A gravação foi realizada obedecendo à ordem dos episódios e, logo em seguida, processemos a audição e a edição. A plataforma digital *Spotify for Podcasters* disponibiliza ferramenta de edição do áudio, com a possibilidade de inserção de trilha e vírgula sonora de maneira bem simplificada para dinamizar cada *podcast*.

Um das alternativas para fazer a gravação de áudio pelo *Spotify for Podcasters* (Figura 2), são softwares como o gravador de voz do celular ou PC, o *Audacity*, entre outros.

Figura 2 - Aba do *Spotify for Podcasters* para gravar ou carregar áudio

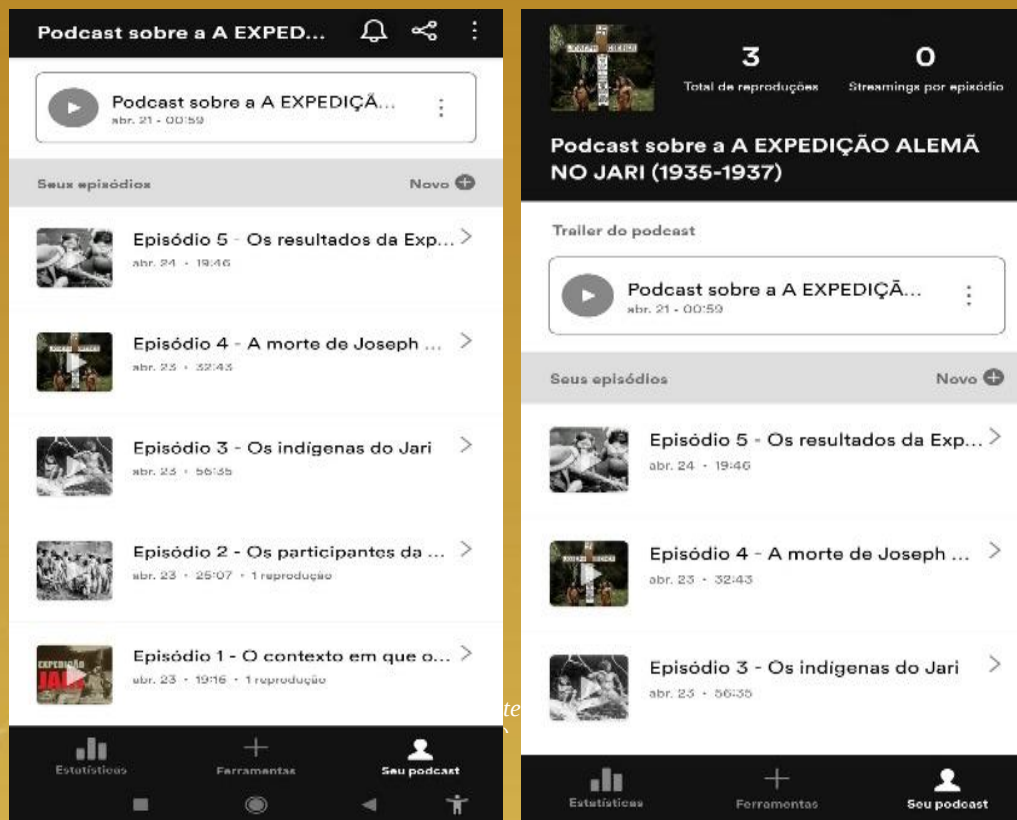


Fonte: (Silva, 2023, p. 113).

Os áudios gravados estão armazenados “biblioteca” do *Spotify for Podcasters*, onde o usuário pode fazer nova edição. Após a realização da gravação e edição, a ferramenta oferece a opção de deixar o áudio arquivado ou fazer a publicação. Para publicar, é necessário adicionar o título, o número e a descrição do episódio, e a temporada. Por fim, é só clicar no botão publicar.

Os episódios dos cinco *podcasts* produzidos estão disponíveis para ouvir ou fazer o download pelos usuários da internet, o que mostra a Figura 3.

Figura 3 - Aba do Spotify for Podcasters, onde estão armazenados os podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari



Fonte: (Silva, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; 2023f).

Ao finalizar a pesquisa em ensino de História, apresentamos os cinco podcasts ilustrados na Figura 3 como um produto educacional aos professores de História das turmas da 4ª etapa do ensino fundamental da EESJ, para uso como recurso educacional digital no ensino da expedição científica alemã realizada no Jari (1935-1937). Portanto, o GPPEC e os cinco *podcasts* foram idealizados e planejados, para criar um produto educacional para o ensino carcerário.

Neste contexto escolar, que é da escola instalada na prisão, ainda é difícil encontrar materiais didáticos específicos para o ensino de adultos, como as pessoas privadas de liberdade. Pelo exposto, almejamos que o produto educacional contribua com a formação escolar e o ensino de história local da Amazônia, em especial, no espaço escolar dentro da prisão.

4. Reflexões sobre possibilidade de uso de *podcast* no ensino carcerário

O *podcast* é um recurso educacional digital e acessível para o ensino de História, além de possibilitar o seu uso pelo corpo docente e discente no ensino carcerário, pois permite a inserção de arquivos gravados em áudios para engajar os estudantes da escola pesquisada e a interação na sala de aula.

A realização da pesquisa em ensino de História (Silva, 2023), culminou com a produção do *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário*, no qual inclui a gravação de cinco *podcasts* e mais o *trailer*, destacando um fato da história local da Amazônia, que foi a Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937).

O público a que se destina este produto educacional são os professores que ensinam História na 4ª etapa do ensino fundamental na EESJ, a única escola pública situada dentro do IAPEN na capital do estado do Amapá, e, portanto, aos estudantes regularmente matriculados nesta etapa da EJA.

Devido às restrições de segurança nos espaços de privação de liberdade, como o caso da EESJ, que fica dentro da penitenciária, o uso de recurso didáticos digitais pelo corpo docente requer um planejamento cuidadoso, pois nem todo tipo de material é permitido o seu ingresso na penitenciária. Mas os professores e as professoras de História não são proibidos de utilizá-los na escola pesquisada. Por isso, com a divulgação do *Guia de Produção de Podcast para o Ensino Carcerário* na internet, esperamos incentivar o uso dos cinco *podcasts* criados para o ensino da história local na Amazônia, tendo como foco o tema da Expedição Científica realizada no Jari (1935-1937).

Outra maneira interessante de trabalhar com esse recurso é por meio da construção coletiva de *podcasts* sobre qualquer assunto da área de História ou de outra disciplina do currículo escolar da EJA. Desta forma, a produção dos *podcasts* pode ser realizada pelos próprios discentes, assumindo o protagonismo no ensino e na aprendizagem escolar, com a orientação do corpo docente, devendo-se levar em consideração:

- a) O perfil dos estudantes da turma da Educação Básica, ofertada pela EJA;
- b) As habilidades específicas que se pretende desenvolver no ensino de História;
- c) Realização de pesquisa de temas de História, visando incentivar o desenvolvimento de narrativas orais, do trabalho coletivo e da inserção dos recursos educacionais digitais no ambiente escolar e no ensino carcerário.

REFERÊNCIA

BARROS, G. C; MENTA, E. Podcast: Produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, São Cristovão, Vol. 9, n. 1, p. 74-89, Ene./Abr. 2007.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e Educação: O uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, Vol. 1, Ed. Especial, p. 334-343, Set./Dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7626 de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm, Acesso em: 30 Jan. 2023.

DICIO. **Significado de tecnologia**. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/tecnologia/>, 2021. Acesso em: 30 Jan. 2023.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na Educação Brasileira: Natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

LIMA, D. M. X.; PICANÇO, R. C. **Guia de Tecnologias Digitais e Ensino de História: Podcasts de História**. Belém: RFB, 2020.

LOURES, J. V. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, Vol. 15, n. 2, p. 201-204, Mai./Ago. 2010.

SILVA, R. C.; HIPÓLITO, B. **Guia de Podcast: Criação de podcast como recurso educacional**. Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2019. (Coleção de produções institucionais).

SILVA, E. J. **Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937)**. 160f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SILVA, E. J. Trailer: Podcast sobre a Expedição Alemã no Jari (1935-1937), 2023a. Disponível em: [http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?\\$web_only=true](http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv?$web_only=true), Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 1: O contexto em que ocorreu a Expedição Científica Alemã no Jari, 2023b. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-1---O-contexto-em-que-ocorreu-a-Expedio-Alem-no-Jari-e22rtf>, Acesso em: 31 Jun 2023.

SILVA, E. J. Episódio 2: Os participantes da Expedição Científica Alemã no Jari. 2023c. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-2---Os-participantes-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22sj7q>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA. E. J. Episódio 3: Os indígenas do Jari, 2023d. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-3---Os-indgenas-do-Jari-e22su1i>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 4: A morte de Joseph Greiner, 2023e. Disponível em <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-4---A-morte-de-Joseph-Greiner-e22t3ej>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SILVA, E. J. Episódio 5: Os resultados da Expedição Científica Alemã no Jari, 2023f. Disponível em: <http://podcasters.spotify.com/pod/show/erasmo-jose-da-silv/episodes/Episdio-5---Os-resultados-da-Expedio-Alem-no-Jari-e22tdah>, Acesso em: 31 Jun. 2023.

SOUZA, R. F. **Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VASQUEZ, E. L. **História da Ciência na Formação de Professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão**. Macapá, 2022.



Erasmo José da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (PPGPEH/UNIFAP) no período de 2020 a 2023 e defendeu a dissertação na linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar. Professor de História na rede pública estadual do Amapá e participa da equipe do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE/UNIFAP), linha de pesquisa: História da Ciência e Estudo Penitenciário.



Eliane Leal Vasquez

Doutora em História da Ciência pela PUC-SP. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá e professora associada I da Graduação em Matemática. É a líder do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE/UNIFAP), onde coordena projetos e orienta estudantes universitários na produção de trabalhos acadêmicos, linha de pesquisa: História da Ciência e Estudo Penitenciário.

Foi com leveza, dedicação e trabalho colaborativo, gratidão!

