



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

PAULO ROBERTO BRAGA DOS SANTOS

**SISTEMA SOCIEDUCATIVO E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM
PROFESSOR DE HISTÓRIA (2016-2023): Reflexão e produção de um fotolivro**

Macapá

2025



**SISTEMA SOCIEDUCATIVO E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM
PROFESSOR DE HISTÓRIA (2016-2023): Reflexão e produção de um fotolivro**

Dissertação apresentada 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

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

S237s Paulo Roberto Braga dos Santos.

Sistema socioeducativo e narrativa autobiográfica de um professor de História (2016–2023): reflexão e produção de um fotolivro / Paulo Roberto Braga dos Santos. - Macapá, 2025.

1 Recurso eletrônico.

106 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2025.

Orientador: Eliane Leal Vasquez.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Sistema Socioducativo. 3. Narrativa Autobiográfica. I. Eliane Leal Vasquez, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.309

SANTOS, Paulo Roberto Braga dos. **Sistema socioeducativo e narrativa autobiográfica de um professor de História (2016–2023)**: reflexão e produção de um fotolivro. Orientador: Eliane Leal Vasquez. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.




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 DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO


Aos vinte e oito dias do mês de abril de 2025, às 9:00 horas, reuniram-se os membros da Banca de Defesa Pública da Dissertação de Paulo Roberto Braga dos Santos, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela Universidade Federal do Amapá - PPGPEH/UNIFAP, na sala do *Google Meet*, com acesso ao link meet.google.com/nem-esrz-iem. Inicialmente foi constituída a banca de defesa pública pelas professoras doutoras Eliane Leal Vasquez - UNIFAP (presidente e orientadora), Cecília Maria Chaves Brito Bastos - UNIFAP (avaliadora interna) e o professor doutor Almiro Alves de Abreu - UNIFAP (avaliador externo). O tema arguido foi “Sistema Socioeducativo e Ensino de História: Narrativa autobiográfica da minha experiência de professor de História em uma escola pública”. Após Paulo Roberto Braga dos Santos apresentar o resultado da pesquisa, os avaliadores realizaram a arguição, momento em que ele respondeu às perguntas. Os membros da Banca aprovaram a dissertação, recomendaram revisar o texto dissertativo e incluir o Fotolivro no apêndice, além de relacionar a sua construção com a pesquisa de narrativa autobiográfica. Também, sugeriram que o título da dissertação seja “Sistema Socioeducativo e Narrativa Autobiográfica de um Professor de História (2016-2024): Reflexão e produção de um fotolivro”, devendo entregar a versão final da dissertação no prazo definido no regimento do PPGPEH/UNIFAP à Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para posterior homologação em reunião de Colegiado. Nada havendo mais de assunto a tratar, a presidente da banca encerrou os trabalhos às 11:00h. Em seguida, a ata de defesa pública de dissertação foi redigida e assinada digitalmente no website do SouGov.

Documento assinado digitalmente
 ELIANE LEAL VASQUEZ
Data: 28/04/2025 17:35:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Eliane Leal Vasquez - PROFHISTÓRIA/UNIFAP
Presidente e orientadora

Documento assinado digitalmente
 ALMIRO ALVES DE ABREU
Data: 20/10/2025 16:04:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dr Almiro Alves de Abreu - CCPED/MZE/UNIFAP
Avaliador externo ao programa

Documento assinado digitalmente
 CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS
Data: 28/04/2025 22:51:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Cecília Maria Chaves Britos Bastos - PROFHISTÓRIA/UNIFAP
Avaliadora interna

DEDICATÓRIA

Dedico às três mulheres que são alicerces da minha vida: à minha mãe Benezilda; à minha esposa Manoelma; e à minha filha Ana Paula, luzes que me iluminam.

AGRADECIMENTO

À minha esposa, Manoelma Couto Rodrigues, por me motivar na continuidade da pesquisa em Ensino de História, mesmo diante de dificuldades familiares que vivenciei durante a sua execução.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal do Amapá (PROFHISTÓRIA/UNIFAP), pelos saberes compartilhados nas disciplinas, em reuniões e em eventos desta formação acadêmica.

À prof^a Dra Eliane Leal Vasquez por me aceitar como orientando no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, pelas orientações e por me incentivar a escrever sobre minha experiência docente em História na Escola Estadual Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda, com base na pesquisa autobiográfica.

À prof^a Dra Cecília Maria Chaves Brito Bastos e ao prof. Dr Almiro Alves de Abreu por aceitarem participar da banca de exame de qualificação e de defesa pública, pelo diálogo em relação ao tema do estudo e pelas sugestões para fazer a revisão final da dissertação e do produto educacional.

À biblioteca central da UNIFAP pela produção da ficha catalográfica desta Dissertação.

“Educar é, antes de tudo, ter coragem de transformar o que é real, é ousar criar novos caminhos, é acreditar na possibilidade de um mundo melhor”.

(Freire, 1967, p. 47).

RESUMO

O objetivo da dissertação foi produzir um produto educacional para o ensino de História, tendo como público os professores e estudantes da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, localizada no Centro Socioeducativo de Internação Masculina na capital do Estado do Amapá. O método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) foi utilizado para categorizar os dados coletados na pesquisa bibliográfica a partir de fontes escritas e digitais relativas ao tema de estudo. Também foi incluída a minha narrativa autobiográfica sobre atuação docente com estudantes do sistema socioeducativo na cidade de Macapá no texto dissertativo, com base na pesquisa narrativa e a descrição da criação do produto educacional. A escolha pela narrativa autobiográfica surgiu como forma de reconhecer minha própria experiência de ensino como elemento constituinte do objeto de estudo e entendendo a memória docente como uma fonte de informação para a produção do saber acadêmico no Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela Universidade Federal do Amapá. O resultado apresenta a minha narrativa autobiográfica de professor de História em relação à escola investigada, com destaque em algumas experiências de ensino com estudantes do ensino fundamental no tempo antes, durante e pós-pandemia da COVID-19. Esta abordagem qualitativa possibilitou escrever sobre o ensino de História e o processo criativo de produção do Fotolivro para o ensino de História com uso do filme “Ônibus 174” de Padilha (2002) e outras fontes. Portanto, o produto educacional é resultado da pesquisa e baseia-se na perspectiva de que os materiais didáticos têm finalidade pedagógica para os adolescentes e jovens do sistema socioeducativo, mas também que a escola pública deve assumir a sua função social para valorizar as histórias de vida dos estudantes e o papel da História como disciplina que promove a formação crítica na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de história. Sistema socioeducativo. Narrativa autobiográfica.

RESUMEN

El objetivo de la disertación fue producir un producto educativo para la enseñanza de Historia, teniendo como público a los profesores y estudiantes de la Escuela Estatal Profesora Elcy Rodrigues Lacerda, ubicada en el Centro Socioeducativo de Internación Masculina en la capital del estado de Amapá. El método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2016) fue utilizado para categorizar los datos recogidos en la búsqueda bibliográfica a partir de fuentes escritas y digitales relativas al tema de estudio. También se incluyó mi narrativa autobiográfica sobre actuación docente con estudiantes del sistema socioeducativo en la ciudad de Macapá en el texto disertante, basado en la investigación narrativa y la descripción de la creación del producto educativo. La elección por la narrativa autobiográfica surgió como forma de reconocer mi propia experiencia de enseñanza como elemento constitutivo del objeto de estudio y entendiendo la memoria docente como una fuente de información para la producción del saber académico en el Máster Profesional en Enseñanza de Historia en Red Nacional, ofrecido por la Universidad Federal de Amapá. El resultado presenta mi narrativa autobiográfica de profesor de Historia en relación a la escuela investigada, destacando algunas experiencias de enseñanza con estudiantes de primaria en el tiempo antes, durante y postpandemia del COVID-19. Este enfoque cualitativo permitió escribir sobre la enseñanza de Historia y el proceso creativo de producción del fotolibro para la enseñanza de la Historia con el uso de la película “Autobús 174” de Padilha (2002) y otras fuentes. Por lo tanto, el producto educativo es resultado de la investigación se basó en la perspectiva de que los materiales didácticos tienen finalidad pedagógica para los adolescentes y jóvenes del sistema socioeducativo, pero también que la escuela pública debe asumir su función social para valorar las historias de vida de los estudiantes y el papel de la Historia como disciplina que promueve la formación crítica en la educación básica.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Sistema socioeducativo. Narrativa autobiográfica.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CEIJM	Ensino Infantil Joaquina Menezes
CESEF	Centro Socioeducativo Feminino
CESEIN	Centro Socioeducativo de Internação
CF	Constituição Federal
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Código Penal
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEIGP	Escola Estadual Irineu da Gama Paes
EEPERL	Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda
EESJ	Escola Estadual São José
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJLA	Escola João Luis Alves
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCRIA	Fundação da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LBA	Legião Brasileira de Assistência
PPGPHE/UNIFAP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional da Universidade Federal do Amapá
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
RCAP	Referencial Curricular Amapaense: Educação infantil e ensino Fundamental
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEED-AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCM	Trabalho de conclusão de mestrado

UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNINTER	Centro Universitario International
WHO	World Health Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola pública instalada no CESEIN.

Figura 2 - A capa do produto educacional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas monografias e dissertações sobre educação e ensino de História desenvolvidas em universidades brasileiras (2019-2022).

Quadro 2 - Currículo escolar do Ensino Fundamental II baseado na BNCC.

Quadro 3 - Legislação brasileira e documento norteadores para o ensino fundamental e a disciplina de História no Estado do Amapá.

Quadro 4 - Algumas bibliotecas digitais/física e arquivo institucional em que foi realizada a pesquisa.

Quadro 5 - A comunidade escolar da EEPERL e do anexo que atende aos jovens (2025).

Quadro 6 - Trajetória de atuação docente em escolas públicas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1. Aspectos históricos e organizacionais do SINASE no Brasil.....	17
2.2. Algumas pesquisas sobre em educação e ensino de História no sistema socioeducativo.....	26
2.3. Revisando estudos sobre o sistema socioductivo e educação no estado do Amapá.....	32
2.4. Curricular escolar em debate em relação à escola pesquisada.....	39
3. METODOLOGIA DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
3.1. Coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica e de narrativa autobiográfica.....	49
3.2. A escola pesquisada, seu corpo técnico, docente e discente.....	51
3.3. O método de análise de conteúdo, com narrativa autobiográfica.....	52
4. RESULTADO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA.....	54
4.1. Narrativa autobiográfica de experiências no ensino de História com estudantes da EEPERL (2016-2023).....	54
4.1.1. A utilização de recursos didáticos e prática de leitura guiada nas aulas de História no ensino fundamental (2016-2020).....	62
4.1.2. A participação dos estudantes nas aulas presenciais de História (2016-2020).....	66
4.1.3. Adaptações no uso de recursos didáticos no ensino remoto no estado do Amapá (2020-2021).....	71
4.2. Produção de um Fotolivro para o ensino de História com uso do filme “Ônibus 74” de Padilha (2002).....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A - O produto educacional.....	88

1. INTRODUÇÃO

Historicamente as crianças e os adolescentes apenas passaram, em 1990, a ser considerados sujeitos de direito, com a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Assim como o ECA, a *Constituição Federal* (CF) de 1988 também é uma importante lei que reconhece os direitos fundamentais da população brasileira, e a Educação Básica como um direito universal e obrigatório (Brasil, 1990; 1988).

Contudo, a garantia desse direito ainda representa um desafio significativo no contexto do sistema socioeducativo do Brasil, pois, em cada Estado, as medidas socioeducativas são gerenciadas por órgãos distintos que compõem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A lei nº 12.594/2012 foi instituída no país, com base nas premissas do ECA, com objetivo de regular o planejamento e execução das atividades socioeducativas no território brasileiro (Brasil, 2012).

Moreira (2013) ressaltou que o sistema socioeducativo criado pelo ECA tem como objetivo fomentar uma forma desse jovem reconstruir o seu processo de vida, que foi marcado por um rompimento. A inserção social desses adolescentes é o grande desafio das unidades. Portanto, os serviços desenvolvidos nas instituições públicas que compõem o sistema socioeducativo, visam prestar assistência aos adolescentes e jovens que praticaram atos infracionais, pois têm seus direitos garantidos na legislação brasileira.

Um texto que foi publicado no website da UOL, adverte que devemos lembrar do lembrar o processo histórico e da origem do ECA a partir de 1990, pois representa um marco na consolidação do direito das crianças e adolescentes brasileiros. Naquele contexto social, os legisladores pretendiam conferir às medidas socioeducativas um caráter pedagógico e protetivo aos adolescentes que praticaram atos infracionais (Silva, 2025).

O adolescente infrator está sujeito às medidas previstas no ECA e não ao Código Penal - CP, instituído pela Lei nº 2.848 (Brasil, 1940), devido aos seus direitos garantidos na legislação brasileira. Portanto, as instituições cumpridoras da política pública de execução de medidas socioeducativas, não podem disponibilizar da mesma estrutura que existe nas prisões.

É necessário que o diferencial socioeducativo das medidas se manifeste, inclusive, na estrutura física das instituições para adolescentes para possibilitar a ressocialização, entendida como integração familiar, participação no sistema de ensino, além da ocupação de um lugar na comunidade e, se for o caso, exercício de uma atividade laboral (Francischini; Campos, 2005).

A dissertação enfocou o ensino de História para estudantes, que são menores infratores,

fundamentada na legislação brasileira pertinente ao tema, por exemplo, o ECA, regulamentado pela Lei nº 8.069 (Brasil, 1990). Esta lei representa um marco importante na consolidação do Direito da Criança e também a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988).

A sua aprovação foi uma conquista que resultou de um processo iniciado com a CF, conforme estabelecido no Art. 227, que reconheceu a proteção integral às crianças. Em outras palavras, os adolescentes em conflito com a lei são sujeitos que têm direitos, e que estão em desenvolvimento escolar, emocional e cognitivo.

Sendo assim, as instituições de internação que acolhem os adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, devem criar ações educativas que deixem de observá-los e julgá-los sob a ótica dos estereótipos e estigmas, bem como entender que os adolescentes estão em condição de vulnerabilidade social. Também são sujeitos de direitos, os quais comunicam-se por linguagens variadas, com estratégias de relacionamento e formas peculiares de construção de saberes adaptando à realidade dos educandos e considere as suas vivências

Assim, o trabalho pedagógico em sala de aula deve promover o desenvolvimento da compreensão e das habilidades dos educandos, e o ensino de História voltar-se para a discussão dos fatos históricos e suas relação com as sociedades, ciências, saberes e culturas.

Neste estudo, investiguei e escrevi sobre um tema que ainda não foi abordado no PROFHISTÓRIA/UNIFAP, com base em pesquisa bibliográfica, e inclui a minha narrativa autobiográfica de vivência docente no ensino de História no sistema socioeducativo na capital do estado do Amapá (2016-2023) na construção do texto dissertativo.

No Capítulo 1 da dissertação, abordei sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) implementado no Brasil no século XXI e seus aspectos históricos e organizacionais. Além de apresentar resultados de pesquisas sobre ensino de História e sistema socioeducativo no PROFHISTÓRIA no período de 2020 a 2021 e alguns estudos sobre o sistema socioeducativo e educação no Amapá do período de 2016 a 2022.

No Capítulo 2, apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo sobre a coleta de dados durante a pesquisa bibliográfica, momento em que foram selecionadas fontes impressas/digitais, legislação e documentos, assim como a fase final, concluída com a pesquisa narrativa e escrita pelo autor da sua autobiografia como professor de História da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda - EEPERL (2016-2023); e a exposição do método de pesquisa adotado na análise dos dados em relação à primeira etapa do estudo.

Por fim, no Capítulo 3, apresentei a minha experiência profissional como professor de História no sistema socioeducativo na EEPERL, período em que já era servidor público do Governo do Estado do Amapá. Portanto, neste capítulo inclui a minha narrativa docente

autobiográfica na escrita da dissertação e sobre o processo de criação do “*Fotolivro para o ensino de História, com uso do documentário Ônibus 174 de Padilha*” (Padilha, 2002; Santos, 2025), o que constituiu o resultado do estudo.

O problema que guiou a execução da pesquisa em ensino de História foi o seguinte: De que modo a minha experiência de ensino como professor de História com estudantes do ensino fundamental da EEPERL contribui para elaborar um produto educacional, tendo como público os estudantes da 4ª etapa do Ensino Fundamental e que são internados no Centro Socioeducativo de Internação (CESEIN) na cidade de Macapá?

2. CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos as seções que constituem o referencial teórico da pesquisa em ensino de História, conforme descrito a seguir.

2.1. Aspectos históricos e organizacionais do SINASE no Brasil

O SINASE desenvolveu-se a partir de um projeto que iniciou em 2006 e foi instituído pela Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, por meio de um programa voltado à promoção e proteção dos direitos das crianças e adolescentes, com a participação de instituições da rede de defesa e apoio deste público brasileiro (Brasil, 2006).

A este respeito, é importante esclarecer que, em algumas pesquisas brasileiras, a sigla SINASE também é citada como referência apenas ao termo “sistema socioeducativo”. Este é usado para mencionar não apenas a legislação brasileira, mas todo o conjunto de ações, práticas e instituições envolvidas no atendimento às crianças e aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Essa equivalência entre a sigla SINASE e o uso reduzido do termo para “sistema socioeducativo” é discutida por diversos autores que analisam a prática institucional desenvolvida no contexto do SINASE.

Segundo Moreira (2013), o termo SINASE é usado para representar o sistema como um todo, inclusive em sua dimensão política e operacional. Mello (2015) também adota essa abordagem ao considerar que o sistema socioeducativo extrapola a legislação e se constitui na articulação entre atores, normas e práticas no século XXI.

Entretanto, ao recorrermos à História da Ciência no Brasil, Vasquez (2013) ao estudar a reforma penitenciária entre os anos de 1854 a 1889, esclarece que os problemas relacionados aos jovens delinquentes e criminosos neste período era um tema discutido na área da ciência penitenciária, envolvendo diversas instituições e os modelos de sistemas penitenciários que estavam se desenvolvendo no mundo e no Brasil.

Benetti (2021) explica que no século XIX, a punição para jovens que praticavam atos infracionais no Brasil não tinha uma legislação própria quanto a sua responsabilidade penal. Por isso, as punições da época envolviam penas severas, que eram comuns aos adultos criminosos. Porém, com o surgimento do Código de Menores de 1927 e do ECA em 1990, as crianças e os adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direitos.

Já no Brasil, a partir do século XX, a compreensão acerca das crianças e dos adolescentes foi profundamente influenciada pelo ECA em 1990. Este estatuto institui que

crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, pois estão em uma fase peculiar de desenvolvimento, possuem prioridade absoluta e estão sob a responsabilidade da família, da sociedade e do estado.

Carvalho (2017) comenta que o ECA foi importante nesse processo de reformulação do atendimento socioeducativo, pois a legislação, ao garantir os direitos dos adolescentes em conflito com a lei, orientou as práticas dos centros de atendimento, o que reforçou a necessidade de proteção integral, além de estabelecer diretrizes para a responsabilização dos adolescentes.

Dessa maneira, a implementação do SINASE, aliada aos princípios do ECA, reflete um esforço contínuo para humanizar o atendimento socioeducativo no Brasil. O foco passou a ser não apenas a responsabilização dos adolescentes, mas de reintegração social às famílias e à sociedade brasileira. O SINASE é responsável em regulamentar a execução de medidas socioeducativas aos adolescentes que praticaram atos infracionais no território brasileiro e envolve os sistemas estaduais, distrital e municipais no contexto das ações e programas ofertados a esta população de adolescentes, assim como a avaliação e acompanhamento da gestão do atendimento (Brasil, 2012).

Se voltarmos um pouco mais no tempo, especificamente no período colonial, damos conta de que tais mudanças eram, desde sempre, necessárias. Desde a colonização, com a imposição cultural dos jesuítas relação às crianças indígenas, passando pela segregação racial na adoção de crianças abandonadas no período imperial e o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos, a trajetória brasileira é marcada por práticas punitivas e repressivas (Pilotti; Rizzini, 1995; Rizzini, 1997; 2000).

Durante esse período, a educação era utilizada como ferramenta de controle, refletindo a visão eurocêntrica que prevalecia. O tratamento das crianças indígenas, muitas vezes separadas de suas famílias, refletia uma tentativa de apagamento cultural em favor da formação cristã, imposta pela Igreja.

No entanto, movimentos em favor da educação e assistência, que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes também ganharam espaço ao longo da história (Passone, 2007). O deslocamento do poder da Igreja para o Estado durante os séculos XVIII e XIX culminou com a criação de um sistema de proteção social, influenciado por ideais iluministas e humanistas europeias, bem como pela industrialização emergente (Nascimento, 2001; Pilotti, 1995; Rizzini, 1997; 2000).

No período imperial, a lógica punitiva e excludente voltada para a infância persistiu em práticas como o infanticídio velado por meio da Roda dos Expostos e a segregação racial

nas adoções. A Roda dos Expostos, que inicialmente se destinava ao acolhimento de crianças abandonadas, muitas vezes se tornava uma sentença de morte para recém-nascidos, devido à precariedade das condições dessas instituições e à alta taxa de mortalidade infantil (Pilotti; Rizzini, 1995; Rizzini, 1997; 2000). Paralelamente, as adoções seguiam uma lógica profundamente excludente: crianças negras, mestiças ou de origem indígena eram sistematicamente rejeitadas pelas famílias da elite branca, que preferiam adotar apenas crianças brancas, vistas como mais “aceitáveis” socialmente.

Essa prática de exclusão racial não só reforçava as desigualdades sociais e raciais da época, mas também perpetuava um ciclo de marginalização e abandono para as crianças não brancas. Elas eram frequentemente relegadas às instituições de caridade, onde as condições eram extremamente precárias e raramente havia qualquer perspectiva de adoção ou integração familiar (Pilotti; Rizzini, 1995). Além disso, a falta de políticas públicas voltadas à promoção de igualdade para essas crianças contribuía para a perpetuação de um sistema de discriminação que atingia os mais vulneráveis. Muitas dessas crianças permaneciam institucionalizadas por longos períodos, crescendo sem vínculos afetivos sólidos ou apoio adequado para sua inserção na sociedade (Rizzini, 2000).

Essas práticas refletiam a hierarquia racial e social do Brasil imperial, onde a escravidão e o racismo institucionalizado moldavam as relações familiares e sociais. A marginalização das crianças negras e indígenas nas adoções também se estendia às condições gerais de vida e à ausência de oportunidades de acesso à educação e cuidados de saúde (Nascimento, 2001). Para essas crianças, o destino era quase sempre a exclusão social, já que o Estado não se responsabilizava pela sua proteção efetiva, resultando em uma infância marcada pelo abandono e pela desigualdade.

Observamos, portanto, que o sistema de adoção e acolhimento no período imperial brasileiro não só refletia, como também legitimava as desigualdades estruturais da sociedade. Crianças não brancas eram duplamente penalizadas: pelo racismo que permeava as relações sociais e pela ausência de políticas públicas inclusivas, ficando à margem de qualquer possibilidade de ascensão social ou de um futuro seguro.

Contudo, ao longo do tempo, movimentos sociais em defesa da educação e assistência ganharam força no Brasil. Passone (2007) destaca que, principalmente a partir do final do século XIX, começaram a surgir organizações que defendiam os direitos das crianças e adolescentes, buscando garantir que esses grupos vulneráveis recebessem proteção e oportunidades de educação. A transição do poder da Igreja para o Estado durante os séculos XVIII e XIX impulsionou essas transformações, permitindo o surgimento de novas

concepções de proteção social, agora influenciadas por ideais humanistas e iluministas europeus.

Esse deslocamento de poder foi essencial para a criação de um sistema de proteção social mais estruturado, alinhado à industrialização emergente e às novas demandas sociais (Nascimento, 2001; Pilotti, 1995; Rizzini, 1997; 2000). As influências do pensamento iluminista e humanista trouxeram à tona a necessidade de repensar o papel do Estado no cuidado com as crianças e adolescentes, resultando na criação de políticas públicas que buscavam, ao menos em teoria, garantir direitos básicos e o acesso à educação e à assistência social. Esse processo marcou uma nova etapa na história da infância no Brasil, embora as práticas punitivas e repressivas ainda continuassem a coexistir com essas novas iniciativas.

O deslocamento do poder da Igreja para o Estado foi um passo crucial para a criação de um sistema de proteção social mais estruturado, especialmente no contexto da industrialização emergente e das novas demandas sociais que surgiam com a modernização do Brasil (Nascimento, 2001; Pilotti, 1995; Rizzini, 1997; 2000).

Os mesmos autores, destacam que durante os séculos XVIII e XIX, o fortalecimento do Estado e o declínio da influência eclesiástica sobre as questões sociais permitiram o desenvolvimento de iniciativas voltadas à infância, influenciadas por ideias iluministas e humanistas que ganharam força na Europa. Esses movimentos enfatizavam a necessidade de repensar o papel do Estado na proteção das crianças e adolescentes, estabelecendo os direitos básicos que deveriam ser garantidos a todos, independentemente de sua origem social ou racial.

Assim, surgiram as primeiras tentativas de implementação de políticas públicas que, ao menos em teoria, visavam assegurar o acesso à educação, saúde e assistência social. No entanto, essas medidas eram amplamente influenciadas pelos interesses da elite, muitas vezes se restringindo a soluções paliativas, que não chegavam a beneficiar as crianças mais vulneráveis, como as negras e indígenas (Pilotti, 1995). O Estado começava a assumir uma postura de maior responsabilidade quanto a infância, mas a implementação dessas políticas ocorria de forma desigual, refletindo as profundas divisões sociais e econômicas do período.

Além disso, as influências do pensamento humanista e iluminista colocaram em pauta a necessidade de substituir práticas meramente punitivas por ações que proporcionassem reabilitação e desenvolvimento integral. No entanto, apesar desses avanços conceituais, na prática, as medidas repressivas e punitivas continuavam a coexistir com as novas iniciativas, especialmente nas instituições voltadas para a infância pobre e marginalizada. Essas crianças eram vistas como uma ameaça à ordem pública, eram submetidas a condições duras e

disciplinas severas, ainda que houvesse, paralelamente, um discurso emergente de proteção e cuidado (Rizzini, 1997; 2000).

Esse processo de transição, embora significativo, não conseguiu eliminar completamente as práticas repressivas da sociedade brasileira. O sistema de proteção social nascia sob a influência de ideais progressistas, mas sua implementação era marcada por contradições, que refletem a complexidade das relações sociais e o racismo estrutural presente na sociedade. Embora houvesse uma crescente percepção da importância de garantir os direitos das crianças e adolescentes, a realidade do tratamento oferecido a esses grupos ainda estava muito aquém do ideal pregado pelas correntes humanistas da época.

A transição do modelo de situação irregular para a proteção integral é marcada pela promulgação da CF de 1988 e do ECA de 1990, que reconhecem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento. Mas a percepção contemporânea de infância e adolescência como sujeitos de direitos é relativamente recente, e nem sempre existiu essa compreensão, sendo formalmente estabelecida com o ECA.

Na Idade Média, por exemplo, crianças eram vistas como “mini-adultos” e a assistência era predominantemente filantrópica e privada (Carmo; Bezerra, 2023) e, só com a ascensão da burguesia e a transição para o sistema capitalista, que a noção de infância começou a tomar forma. No Brasil, a assistência à infância pobre era inicialmente feita pela Igreja ou por iniciativas filantrópicas, destacando-se o sistema dos expostos, que acolhia crianças abandonadas (Carmo; Bezerra, 2023). A institucionalização foi a resposta predominante do Estado para lidar com crianças abandonadas e infratoras até o início do século XX, focando na privação da convivência familiar.

A legislação do início da República, especialmente o Código Penal de 1890, foi um marco na transição das medidas punitivas para as educacionais com a “Roda dos Expostos”, que permitia às Santas Casas de Misericórdia abrigar crianças e preservar a identidade dos pais, contudo, impedia que as crianças tivessem direito a uma identidade própria (Pedrosa, 2015). No século XIX, o Código Criminal de 1890 possibilitou a punição de crianças a partir dos nove anos. Apenas em 1921, a idade mínima para responsabilidade penal foi elevada para 14 anos, sem distinção entre crime e ato infracional (Pedrosa, 2015).

O início do século XX testemunhou a institucionalização da infância no Brasil, com a medicina e a justiça desempenhando papéis centrais na proteção e assistência à criança (Rizzini, 1997). A pediatria emergiu como uma disciplina importante, e as ações filantrópicas, impulsionadas por movimentos positivistas e higienistas, começaram a delinear um novo paradigma de assistência à infância. Em 1920, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância

estabeleceu uma agenda sistematizada para a proteção de menores, culminando no Código de Menores de 1927. Este combinava a visão higienista e a repressiva (Faleiros, 1995), e regulamentou o trabalho infantil, além de implementar medidas de saúde e higiene para crianças e jovens.

O Código de Menores de 1927, sancionado pelo presidente Washington Luís, marcou a primeira legislação brasileira a tratar crianças e adolescentes como objetos de intervenção estatal, priorizando a institucionalização (Carmo; Bezerra, 2023). Este código refletia a visão da época de controle social, sendo posteriormente reformulado em 1979 durante a ditadura civil-militar para manter o foco na situação irregular e institucionalização, conforme reafirmado no Código de Menores dessa época.

Entre 1930 e 1945, sob o governo de Getúlio Vargas, o Brasil viveu a consolidação de políticas sociais voltadas para a infância, caracterizadas por um autoritarismo populista que centralizou o poder estatal e implementou uma série de reformas trabalhistas e sociais (Carvalho, 2004). A criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA) mostra que o Estado passou a oferecer assistência e proteção às famílias, crianças e jovens. No entanto, a prática repressiva e higienista prevaleceu, com o internamento sendo a principal estratégia de atendimento aos menores (Rizzini, 1995). Este período também marcou a implementação de uma “cidadania regulada”, onde os direitos sociais antecederam os civis e políticos, reforçando a supremacia do Estado e a dependência da população em relação às políticas assistenciais estatais (Santos, 1989; Nepp, 1991).

Entre os anos de 1945 e 1964, o Brasil foi marcado pela primeira experiência democrática do país, conhecida como democracia populista. Durante esse período, houve uma expansão legal e institucional do sistema de proteção social, consolidando o modelo arquitetado na década de 1930. A Constituição de 1946 introduziu direitos fundamentais para os trabalhadores e menores, como a proibição do trabalho infantil e a garantia de assistência à maternidade e infância (Faleiros, 1995).

Em 1949, o Serviço de Colocação Familiar foi criado, seguido pela regulamentação dos serviços de adoção em 1957, mostrando um avanço na proteção dos direitos da criança. A criação do Ministério da Saúde em 1953 e do Ministério da Educação e Cultura no mesmo ano evidenciou o compromisso do governo com a saúde e a educação das crianças, implementando programas como o Serviço Nacional de Merenda Escolar (Nepp, 1991).

Com o golpe militar de 1964, houve uma reorientação drástica nas políticas voltadas à infância. A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1970,

introduziu uma rede nacional que absorveu o patrimônio do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), mas adotou um enfoque mais repressivo, alinhado à Doutrina de Segurança Nacional (Faleiros, 1995). Mesmo com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, prevaleceram medidas repressivas como o novo Código de Menores de 1979, que reforçava a doutrina da situação irregular dos menores, transformando-os em objetos de intervenção penal em vez de sujeitos de direitos (Rizzini, 1995). A década de 1970 testemunhou debates intensos sobre os direitos dos menores, impulsionados por convenções internacionais e pela atuação de organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que defendiam a promoção da família e da comunidade no cuidado das crianças (Faleiros, 1995).

O processo de redemocratização nos anos 1980 trouxe mudanças significativas, culminando na Constituição de 1988 e no ECA de 1990, que substituiu o Código de Menores de 1979. O ECA introduziu a moderna noção de adolescência e consagrou a criança como sujeito de direitos, assegurando a proteção integral pela família, sociedade e Estado (Brasil, 1990). A criação do Sistema de Garantia de Direitos e a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) refletem um avanço na articulação das políticas de proteção social.

O envolvimento da sociedade civil e a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais de direitos da criança e do adolescente garantiram a participação popular na fiscalização e controle das ações estatais. Esse período foi crucial para consolidar uma cultura de direitos e cidadania, reafirmando a responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade na proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes (Dagnino; Oliveira; Panfichi, 2006).

Este marco legal reflete a incorporação de acordos internacionais sobre os direitos da infância, estabelecendo a necessidade de políticas públicas voltadas para a proteção e desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. As medidas socioeducativas passaram a ser vistas como ferramentas essenciais para a reintegração familiar de adolescentes em conflito com a lei.

Com a promulgação da CF de 1988 e a consequente criação do ECA em 1990, houve uma transformação significativa no tratamento legal de crianças e adolescentes no Brasil. Esses dois marcos legais reconheceram as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, rompendo com a visão tutelar e repressiva que dominava o campo jurídico brasileiro.

O ECA, em especial, incorporou a doutrina da Proteção Integral, alinhada a tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, reconhecendo que crianças e adolescentes merecem proteção prioritária em todos os aspectos da vida (Rizzini,

2011). Essa mudança paradigmática estabeleceu a necessidade de um novo olhar para as políticas públicas, voltadas para garantir o pleno desenvolvimento desses indivíduos.

Deste modo, além de proteger os direitos civis e sociais, a CF de 1988 e o ECA promoveram uma reestruturação nas formas de tratamento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou em conflito com a lei. O ECA introduziu uma abordagem que prioriza a reeducação e a reintegração social em vez da simples punição. As medidas socioeducativas, como liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e internação, passaram a ser vistas como instrumentos pedagógicos, essenciais para restaurar os vínculos sociais e oferecer uma oportunidade de reinserção (Abramovay; Rua, 2002). Assim, o sistema passou a focar na prevenção e na proteção integral, baseando-se em valores democráticos e na dignidade humana.

Essa nova orientação reflete a pressão de movimentos sociais e de acordos internacionais, que impulsionaram o Brasil a adotar uma postura mais humanista em relação aos menores. De acordo com Pilotti e Rizzini (1995), o ECA representa uma transição de um modelo punitivo e segregador para um modelo de responsabilidade coletiva, onde família, sociedade e Estado compartilham o dever de assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes. O modelo anterior, sustentado por legislações como o Código de Menores de 1927, privilegiava a repressão, especialmente contra menores considerados delinquentes ou abandonados, mas não oferecia soluções voltadas à reinserção social.

A implementação plena das políticas de proteção integral às crianças e aos adolescentes, como preconizadas pelo ECA, continua a enfrentar desafios significativos desde sua promulgação em 1990. Um dos principais problemas tem sido a superlotação das unidades socioeducativas, que resulta em condições inadequadas para o cumprimento das medidas previstas no estatuto.

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a superlotação compromete a eficácia das medidas socioeducativas, pois impede que os adolescentes tenham o acompanhamento individualizado necessário para sua reeducação e reintegração social. Além disso, há uma carência de profissionais qualificados para trabalhar com jovens em conflito com a lei, o que agrava ainda mais a situação.

Outro desafio importante é a falta de recursos para políticas preventivas e de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade (Carmo; Bezerra, 2023). Também destacam que o subfinanciamento das políticas sociais voltadas para a infância e a adolescência tem prejudicado a implementação de programas de prevenção à criminalidade juvenil, que poderiam reduzir a entrada de adolescentes no sistema socioeducativo. Outro aspecto

analisado é que o descaso com as políticas de prevenção, como aquelas voltadas para educação e assistência social, aumenta a reincidência e perpetua a marginalização desses jovens.

Além disso, Costa e Reis (2015) analisam que, embora o ECA tenha sido uma conquista no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sua implementação desigual nas diferentes regiões do Brasil tem prejudicado os avanços previstos. Em áreas com maior desigualdade social, a falta de infraestrutura e o apoio limitado às famílias vulneráveis dificultam o acesso aos serviços básicos, como saúde e educação, o que contribui para a violação dos direitos das crianças.

Rizzini (2011), também destaca a falta de integração entre as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Apesar de o ECA preconizar a articulação entre os diferentes setores — educação, saúde, justiça e assistência social —, essa integração muitas vezes não acontece na prática, resultando em políticas fragmentadas e pouco eficazes. A ausência de um sistema coeso de proteção dificulta o monitoramento e a prevenção de situações de risco, perpetuando a violação dos direitos de crianças e adolescentes.

Para Carmo e Bezerra (2023), as medidas socioeducativas em meio aberto, como liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, são destacadas pela legislação brasileira como formas prioritárias de intervenção. Estas medidas visam a responsabilização e educação dos adolescentes, buscando evitar a trajetória infracional e promover a sua reintegração social. Portanto, para que a execução dessas políticas ocorra de forma satisfatória, exige-se a colaboração entre diversas esferas do governo e a sociedade civil, conforme estruturado pelo SINASE, que enfatiza a intersetorialidade e a articulação entre políticas sociais para garantir a proteção integral dos adolescentes.

Ademais, a execução das medidas socioeducativas visa não apenas responsabilizar o adolescente pela prática infracional, mas também garantir a proteção integral, promovendo a reorientação de suas trajetórias por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Já a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade são as principais medidas em meio aberto, consideradas mais eficazes para alcançar esses objetivos, conforme previsto pelo ECA e regulamentado pelo SINASE. Sabe-se que essas medidas são aplicadas de forma descentralizada, com responsabilidade atribuída principalmente aos municípios, e cofinanciadas pela União e pelos Estados, em um esforço para garantir um atendimento socioeducativo efetivo e humanizado (Carmo; Bezerra, 2023).

Portanto, foi a CF de 1988 o marco, que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelecendo o dever da família, sociedade e do Estado em assegurar a proteção integral (Brasil, 1988). O ECA, por sua vez, delineou um novo paradigma legal e

social para este grupo, distinguindo claramente entre atos infracionais e crimes e estabelecendo medidas socioeducativas baseadas na educação e reinserção social (Brasil, 1990; Bonatto; Fonseca, 2020).

Assim, o ECA baseado na CF, implementou medidas como advertência, reparação de danos, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade e internação (Brasil, 1990). Em seguida, o SINASE, instituído em 2006 e consolidado pela Lei nº 12.594 de 2012, organizou a aplicação das medidas socioeducativas e destacou a responsabilidade compartilhada entre os diferentes níveis de governo (Brasil, 2012).

Em síntese, a doutrina da proteção integral que foi estabelecida pelo ECA, sustenta que efetivar direitos pressupõe a interdependência e a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade (Farinelli; Pierini, 2016). Este é um avanço em relação aos Códigos de Menores anteriores, que tratavam crianças e adolescentes de forma indistinta, sem considerar suas particularidades e necessidades.

Neste contexto, o ECA e o SINASE representam um marco na defesa dos direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei, promovendo uma abordagem que vai além da punição, visando à educação e reinserção social, o que deve refletir na transformação do sistema socioeducativo brasileiro e na importância de uma política de socioeducação que ofereça novas perspectivas de vida aos adolescentes (Brasil, 1988; 1990; Bezerra, 2018).

2.2. Algumas pesquisas sobre em educação e ensino de História no sistema socioeducativo

Com base em levantamento de dissertações produzidas no PROFHISTÓRIA em universidades brasileiras no período de 2020 a 2021, identificamos (4) quatro que tratam de temas envolvendo o ensino de História para adolescentes e jovens que praticaram atos infracionais, e que estão estudando em escolas públicas. Já no período de 2019 2022, foram (4) quatro, respectivamente, monografias e dissertações sobre a experiência da educação no sistema socioeducativo, com recorte de análise para o caso do estado do Amapá (Quadro 1):

Quadro 1 - Algumas monografias e dissertações sobre educação e ensino de História desenvolvidas em universidades brasileiras (2019-2022)

Autor/a (ano)	Objeto de estudo	Área de pesquisa	Cidade em que a pesquisa foi realizada	Universidade
Dissertação de Brito (2019)	As contribuições de uma escola pública no processo de ressocialização de adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas	Planejamento e Políticas Públicas	Fortaleza e Macapá	UECE
Dissertação de Furtado (2020)	Análise das contribuições das práticas pedagógicas no Centro Socioeducativo de Internação à luz do pensamento freiriano	Educação	Macapá	UNIFAP
Dissertação de Alberti (2020)	Análise dos limites e possibilidades do ensino de História em uma unidade de atendimento socioeducativo	Ensino de História	Santa Catarina	UDESC
Dissertação de Cavalcante (2020)	Análise das medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres no Centro Socioeducativo Feminino	Ensino de História	Ananindeua	UFPA
Dissertação de Silveira (2020)	Relato autobiográfico sobre a experiência de ensinar História para adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas	Ensino de História	São Gonçalo	UERJ
	Desafios e possibilidades para			

Ribeiro (2020)	a problematização da consciência histórica	Educação	Londrina	UEL
Dissertação de Santos (2021)	Formação cidadã de estudantes com base no paradigma da inclusão escolar e ensino de História	Ensino de História	Rio Grande do Sul	UFRGS
Dissertação de Santos (2022)	Percepções da equipe técnica de uma instituição de internação do estado do Amapá acerca das fragilidades e possibilidades do processo socioeducativo	Educação	Macapá	UNIFAP

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 1 revela que poucos estudos foram realizados no PROFHISTÓRIA no Brasil (Alberti, 2020; Cavalcante, 2020; Silveira, 2020; Santos, 2021), que abordam sobre temas relativos à educação, sistema socioeducativo e ensino de História. Além disso, os dados mostram que a temática é do interesse de pesquisadores de outras áreas do conhecimento, como Educação, Planejamento e Políticas Públicas.

Este dado indica que esta dissertação é emergente em se tratando de um assunto debatido na formação continuada de professores de História e que cursaram o mestrado profissional em ensino de História (2020-2021) em universidades federais e estaduais, e cujo resultados destacamos a seguir:

A dissertação de Alberti (2020) explora as possibilidades e desafios do ensino de História em espaços de privação de liberdade e toma como estudo de caso o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, entre os anos de 2018 e 2020. A pesquisa inseriu-se no campo das Ciências Humanas, mais precisamente no ensino de História para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, e visa entender como o ensino dessa disciplina pode contribuir para a formação cidadã e a construção de uma consciência histórica crítica nesses jovens, cujas vidas se entrelaçam com processos históricos de exclusão social.

O autor propôs identificar quais são as características pedagógicas e metodológicas adequadas para o ensino de História nessas instituições e a produzir, aplicar e avaliar uma proposta didático-metodológica adaptada a essa realidade. A questão central que orienta o

estudo é como o ensino de História pode atuar como uma ferramenta de socialização e formação crítica para adolescentes em privação de liberdade, não apenas por promover o conhecimento histórico, mas por oferecer a eles a oportunidade de desenvolver uma visão crítica de si mesmos e da sociedade, levando em conta as limitações impostas pelo contexto institucional (Alberti, 2020).

Destacamos também a dissertação de Cavalcante (2020) foi desenvolvida no contexto de ensino de História e descreve as experiências pedagógicas em um centro de internação para adolescentes do sexo feminino. O autor, atuante como professor no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), propôs uma metodologia inovadora que combina o ensino da história das mulheres com a produção de narrativas e a utilização do cinema como ferramenta de aprendizado, visando contribuir para o desenvolvimento educacional e pessoal das socioeducandas. Essa pesquisa tem como pano de fundo a relevância da socioeducação no processo de reintegração dessas jovens à sociedade e o papel transformador que o ensino da história pode desempenhar nesse contexto.

A motivação central da pesquisa foi explorar as potencialidades pedagógicas do cinema e da produção narrativa na promoção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que se busca incentivar a cidadania e o empoderamento dessas adolescentes. A metodologia baseou-se na criação de um projeto de ensino de História que envolveu a produção de um livro paradidático em coautoria com as internas, o qual discutia as representações do feminino ao longo da história e no cinema. Por fim, o processo de construção do livro permitiu que elas elaborassem narrativas que refletiam suas percepções sobre a condição feminina e os desafios que enfrentam, tanto na vida pessoal quanto no contexto maior da sociedade (Cavalcante, 2020).

Também localizamos a dissertação de Silveira (2020), centrada em uma experiência de ensino de História com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de privação de liberdade. A autora utiliza uma abordagem autobiográfica, refletindo sobre suas experiências enquanto professora voluntária no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), e busca entender como esses jovens, majoritariamente de origem periférica, com baixa escolaridade e historicamente marginalizados, lidam com a categoria tempo.

O foco desta dissertação foi analisar o ensino de História dentro desse contexto de socioeducação, utilizando o tempo como tema transversal. O estudo foi conduzido a partir de cinco atividades pedagógicas aplicadas em sala de aula, entre os meses de março e julho de 2019, com o objetivo de estimular os alunos a refletirem sobre o tempo e suas próprias histórias

de vida. As atividades tiveram um caráter prático, mas também permitiram uma reflexão teórica sobre o ensino de História, com o intuito de organizar as aulas em torno de discussões sobre a relação entre o passado, o presente e o futuro (Silveira, 2020).

Já a dissertação de Santos (2021), apresenta uma reflexão detalhada sobre como o ensino de História pode ser uma ferramenta eficaz na formação cidadã dos estudantes, especialmente no contexto da inclusão escolar. O autor adota o paradigma da inclusão escolar como base teórica e destaca as ideias da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende uma perspectiva educacional inclusiva e que deve beneficiar não apenas alunos com deficiência, mas os demais estudantes. O foco centrou-se na discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem essa inclusão sem recorrer a simplificações, oferecendo oportunidades para que todos participem das atividades propostas de acordo com suas habilidades individuais.

O objetivo desta dissertação foi construir e avaliar um percurso didático que seja capaz de proporcionar a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, uma experiência pedagógica enriquecedora, que não apenas amplie seu conhecimento histórico, mas também os ajude a refletir sobre o papel que desempenham na sociedade. Neste estudo, a CF de 1988 foi utilizada como base para discutir os conceitos de democracia e cidadania, sendo analisados artigos que tratam dos direitos individuais e políticos, como o Art. 5º, que aborda os direitos individuais, e o Art 14º, que trata dos direitos políticos.

As dissertações de Santos (2021), Silveira (2020), Cavalcante (2020) e Alberti (2020), embora inseridos no campo do ensino de História, elas têm abordagens, contextos e objetivos distintos, mas também revelam intersecções importantes, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional e à formação cidadã. Estes autores partem da premissa de que a educação, e mais especificamente o ensino de História, pode servir como uma ferramenta de transformação social, mas cada um deles se debruça sobre públicos e contextos específicos, o que traz nuances relevantes tanto nas suas metodologias quanto nos resultados.

Alberti (2020) se dedica ao ensino de História em um contexto de privação de liberdade, mas seu foco está na realidade específica dos adolescentes internos do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Florianópolis. O autor explora como o ensino de História pode auxiliar esses jovens a compreender os processos históricos e desenvolver a consciência histórica crítica.

Assim como Silveira (2020) e Cavalcante (2020), Alberti (2020) faz suas análises no contexto da socioeducação, mas diferencia-se ao focar os processos históricos de exclusão social e vulnerabilidade dos adolescentes e estudantes em seu estudo, utilizando metodologia

que envolveu a criação de narrativas dos estudantes para relacionar o conteúdo histórico sobre cultura afro-brasileira, com suas vivências e memórias. Ainda é importante ressaltar que Alberti (2020), assim como Cavalcante (2020) incluíram a construção de narrativas como uma forma de engajar aos estudantes, mas Cavalcante (2020) recorreu ao cinema para discutir questões de gênero.

Em termos de semelhanças, essas dissertações em ensino de História, partem de uma perspectiva de inclusão, buscando cada um à sua maneira, encontrar metodologias que possibilitem o engajamento de públicos historicamente marginalizados no processo de escolarização. Seja a inclusão de alunos com deficiência (Santos, 2021), adolescentes em privação de liberdade (Silveira, 2020; Alberti, 2020) ou a reflexão sobre questões de gênero com jovens mulheres (Cavalcante, 2020), o foco em proporcionar uma educação mais acessível e significativa permeia todos os estudos. Além disso, a formação cidadã é um tema recorrente, evidenciando a crença comum de que o ensino de História pode servir como uma ferramenta para promover uma sociedade mais crítica e consciente de seus direitos e deveres.

As diferenças, no entanto, surgem nos contextos específicos e nas abordagens metodológicas de cada autor. Santos (2021) foca principalmente na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, enquanto Silveira e Alberti (2020) tratam da realidade de adolescentes em privação de liberdade, abordando as dificuldades de promover a reintegração social através da educação. Já Cavalcante (2020), por sua vez, destaca o cinema como uma ferramenta pedagógica inovadora para abordar temas de identidade de gênero, propondo um diálogo entre o passado histórico e as vivências pessoais das jovens em socioeducação.

Portanto, estes autores exploram temas diferentes relacionados ensino de História, desde a discussão sobre cidadania e democracia (Santos, 2021), a discussão sobre consciência histórica e dos processos de exclusão social (Silveira, 2020; Alberti, 2020), e a reflexão acerca da construção da identidade feminina (Cavalcante, 2020).

Portanto, os trabalhos de Santos (2021), Silveira (2020), Cavalcante (2020) e Alberti (2020), leva-nos a perceber um fio condutor que liga as suas temáticas pesquisadas: o compromisso com a inclusão educacional e a visão de que o ensino de História pode promover uma transformação social significativa aos adolescentes e jovens atendidos pelos SINASE e instituições educativas. Por outro lado, cada autor apresenta seus resultados de pesquisa, com abordagens que refletem sobre os desafios específicos de seus públicos, os quais atendidos pelos profissionais da educação em Santa Catarina, Ananindeua, São Gonçalo e Rio Grande do Sul.

2.3. Revisitando estudos sobre o sistema socioeducativo e educação no estado do Amapá

O sistema socioeducativo no Brasil é responsável por atender adolescentes em conflito com a lei, oferecendo medidas que visam sua reintegração social, buscando equilibrar o caráter punitivo e educativo. As medidas socioeducativas incluem desde advertências até a privação de liberdade, dependendo da gravidade do ato infracional cometido. Dentro desse contexto, o acesso à Educação Básica é um direito garantido na legislação brasileira, e a escola desempenha um papel importante, pois promove a educação escolar, bem como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

No entanto, o ambiente socioeducativo apresenta desafios peculiares para o ensino, sobretudo no que diz respeito ao engajamento dos alunos, pois têm dificuldades na aprendizagem, já que muitas estavam afastados do ambiente escolar.

É nesse cenário que o ensino de História, pode atuar como uma ferramenta poderosa, não apenas para transmitir conteúdos acadêmicos, mas também para fomentar a reflexão crítica e ajudar os jovens a se reconhecerem como sujeitos históricos. Por isso, a disciplina de História, ao conectar passado, presente e futuro, pode auxiliar na construção de consciência histórica que, por sua vez, é fundamental para a ressignificação das trajetórias de vida desses adolescentes.

Nesse sentido, no contexto específico do estado do Amapá, algumas pesquisas destacam particularidades regionais que influenciam a eficácia das práticas socioeducativas e do ensino de História. Além de defender que a valorização das histórias locais, a inclusão de perspectivas indígenas e afro-brasileiras podem enriquecer o currículo, e fortalecer a identidade dos jovens (Santos, 2022). Dessa forma, revisar e adaptar práticas pedagógicas às especificidades locais, pode contribuir significativamente para a efetividade das ações socioeducativas e para a construção de uma cidadania mais plena e consciente entre os adolescentes em conflito com a lei.

No contexto escolar público, o ensino de História em ambientes de privação de liberdade deve ser importante para a vida dos estudantes, ou seja, relevante para essa comunidade escolar nos processos históricos que os afetam diretamente. Por isso, os professores podem ajudá-los a construir narrativas históricas que orientem suas trajetórias de vida, a valorização da diversidade cultural, identidades, as formas diferentes de viver e sentir o mundo. Em outras palavras, promover o aprendizado da alteridade para que os estudantes compreendam e respeitem o diferente, o estranho e o distinto presente na sociedade.

Considerando a perspectiva apresentada anteriormente, a qual compreendo que pode guiar o planejamento e a execução da prática educativa no sistema socioeducativo na cidade de Macapá, a seguir destacarei alguns estudos sobre o sistema socioeducativo e a educação no estado do Amapá:

A dissertação de Ribeiro (2020), explora como o ensino de História pode ser utilizado como um recurso pedagógico, para promover a reinserção social de adolescentes após a saída de instituições de internação do sistema socioeducativo. A autora, com base em sua experiência docente nesse contexto escolar, apresenta estratégias e metodologias para aproximar os alunos da disciplina e ajudá-los a se autorreconhecerem como parte integrante da história e da sociedade.

Ribeiro (2020) explica que o sistema socioeducativo brasileiro atende jovens em conflito com a lei, cujas medidas são orientadas pelos princípios de brevidade e excepcionalidade, conforme disposto pelo ECA. Parte desse processo inclui a reinserção dos adolescentes na escola, que é um direito garantido, mas muitas vezes desafiador devido às defasagens educacionais significativas. Esses adolescentes, afastados do ambiente escolar por diferentes razões, como o envolvimento com a criminalidade ou a vulnerabilidade social, necessitam reconstruir o vínculo com o processo de aprendizagem.

Também a mesma autora ressalta que, no contexto socioeducativo, o ensino de História enfrenta obstáculos particulares, pois os alunos não se reconhecem nas narrativas históricas tradicionais. Por isso, argumenta que o ensino de História nesse ambiente deve ir além da simples transmissão de conteúdo, conectando o passado às experiências de vida dos alunos, de modo a fomentar a consciência histórica — um conceito central em sua abordagem (Ribeiro, 2020).

De acordo com Rüsen (2001), A consciência histórica, é inerente ao ser humano e está presente nas narrativas que cada indivíduo constroi sobre seu próprio passado. No entanto, para que essa consciência seja crítica e reflexiva, ela precisa ser organizada e desenvolvida de maneira consciente. Nesse sentido, Ribeiro (2020) afirma que o papel do professor de História no sistema socioeducativo é ajudar os adolescentes a enxergarem-se como sujeitos históricos e a compreenderem sua participação no mundo de maneira mais ampla. Logo, esse processo é essencial para que os jovens possam ressignificar suas histórias pessoais e construir novas perspectivas para o futuro.

A metodologia adotada pela pesquisadora em suas aulas de História que foram desenvolvidas em sua pesquisa em educação, incluiu diversas atividades voltadas à construção da consciência histórica dos alunos. Uma das estratégias mais eficazes relatadas foi o uso de

músicas populares, especialmente letras de rap, como as do grupo Racionais MC's. As músicas, que abordam questões sociais como a opressão, a pobreza e a violência policial, foram utilizadas como ponto de partida para discussões sobre cidadania e direitos humanos (Ribeiro, 2020). A este respeito, a autora adverte que essas letras têm um apelo significativo para os adolescentes do sistema socioeducativo, pois possibilita refletirem acerca de suas próprias experiências de vida.

Outra estratégia empregada por Ribeiro (2020) foi o uso de atividades que permitissem aos alunos situar-se no tempo e no espaço. Considerando este aspecto, a autora explica que utilizou linhas do tempo para que os estudantes pudessem refletir sobre suas próprias trajetórias e sobre como suas histórias se conectam com o passado mais amplo da sociedade. Essa prática ajudou os alunos a reconhecerem-se como sujeitos históricos e a desenvolverem um entendimento mais profundo com relação à sua participação no mundo.

A autora também discute a questão da transitoriedade dos alunos no sistema socioeducativo, o que torna-se um desafio para a continuidade das atividades pedagógicas, pois muitos jovens são liberados ou transferidos antes de concluírem o semestre letivo, o que dificulta a aplicação de sequências didáticas tradicionais. Para lidar com essa realidade, Ribeiro (2020) adotou uma abordagem temática, organizando suas aulas em eixos temáticos, como cultura, política e guerra, permitindo que os conteúdos fossem trabalhados de maneira mais dinâmica e adaptada às experiências dos alunos.

Ainda em sua pesquisa, a mesma autora comenta que no ensino médio, o currículo é dividido por áreas de conhecimento e oferece uma oportunidade valiosa para a interdisciplinaridade, o que ela exemplifica por meio de suas aulas de História, o que envolveu o trabalho colaborativo com outras disciplinas de Biologia e Geografia, para articular o ensino de maneira integrada. A experiência educativa levou a entender que a interdisciplinaridade, além de tornar o ensino mais interessante e relevante, ajudou a conectar os conteúdos curriculares às realidades práticas vivenciadas pelos alunos.

Este resultado constatou-se na execução do projeto interdisciplinar realizado em uma Unidade Socioeducativa Feminina, no qual as alunas organizaram uma eleição de representantes. Essa experiência não apenas ensinou os conceitos de cidadania e política, mas também permitiu que as alunas pudessem experienciar os processos democráticos, sendo fundamental para cooptar a importância da representação política e do papel que podem desempenhar na sociedade.

Portanto, a dissertação de Ribeiro (2020) oferece uma contribuição valiosa à educação no sistema socioeducativo, pois ela propõe metodologias que reconheçam as particularidades

desse ambiente e que busquem promover a reeducação social aos jovens através do ensino de História. A autora defende que, embora existam muitos desafios no sistema socioeducativo, é possível oferecer um ensino de qualidade que ajude os adolescentes a se reconhecerem como sujeitos históricos e a construir novas perspectivas para suas vidas.

Outra dissertação foi defendida por Santos (2022), que explora as fragilidades e potencialidades do processo educativo oferecido aos jovens infratores, que cumprem medidas socioeducativas no CESEIN, localizado na capital do estado do Amapá. O estudo foca na atuação da equipe técnica multiprofissional e na importância da educação no processo de reeducação social em um ambiente de privação de liberdade.

O suporte teórico de Santos (2022) é contextualizado a partir do aumento da violência juvenil e nas desigualdades sociais que marcam o Brasil contemporâneo, especialmente no que se refere à criminalidade juvenil. Com base nisso, a autora busca investigar como o processo educativo pode ajudar na reinserção de adolescentes infratores, ao mesmo tempo em que analisa as dificuldades encontradas pela equipe técnica do CESEIN.

O desenvolvimento da sua pesquisa baseou-se na seguinte pergunta: Qual o olhar da equipe técnica do CESEIN sobre as fragilidades e possibilidades do processo socioeducativo aplicado aos jovens infratores? (Santos, 2022). A partir dessa questão, a pesquisa buscou entender, por meio de uma abordagem qualitativa, a visão dos profissionais diretamente envolvidos na aplicação das medidas socioeducativas.

Na execução da pesquisa, Santos (2022) adotou o método histórico-dialético e realizou uma observação participante no CESEIN, e concluiu a coleta de dados com a realização de entrevistas semiestruturadas e seus entrevistados foram membros da equipe técnica. Os participantes da pesquisa foram selecionados com base no critério de maior tempo de atuação na instituição, respectivamente: psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, arte-educadores e também o diretor.

O resultado destacou diversas fragilidades no processo socioeducativo no contexto do CESEIN, sendo uma das principais a evasão escolar. Esse problema é apontado como um dos maiores obstáculos à ressocialização dos adolescentes, já que muitos deles apresentam um histórico de exclusão social e escolar antes de ingressarem no sistema socioeducativo. A evasão escolar, segundo Santos (2022), reflete as desigualdades sociais a que esses jovens foram submetidos ao longo de suas vidas. Além disso, agrava-se com a falta de recursos e a escassez de profissionais capacitados para atender adequadamente às demandas educacionais.

Além da evasão escolar, o resultado revelou a precariedade das condições de trabalho da equipe técnica pesquisada. Os profissionais relataram que enfrentam sobrecarga de trabalho

e que os recursos materiais e de infraestrutura são insuficientes para a implementação de programas eficazes de readaptação social. Mesmo diante dessas adversidades, a equipe técnica mantém um forte compromisso com a missão de promover a reintegração social dos adolescentes por meio da educação e atuam para construir um ambiente educativo que contribua para a transformação desses jovens.

Também, o estudo de Santos (2022) identificou diversas possibilidades que precisam melhorar no processo socioeducativo do CESEIN. Entre essas, a autora ressalta a importância de uma articulação mais forte entre o Estado, a família e a sociedade civil na criação de políticas públicas que contemplem as necessidades específicas dos adolescentes em conflito com a lei. Além disso, sugere que atividades culturais e esportivas devem ser desenvolvidas com maior frequência, pois podem desempenhar um papel crucial na redução da reincidência entre os adolescentes. Ao final, reflete que a inclusão de atividades culturais e esportivas no cotidiano dos adolescentes pode proporcionar uma experiência educativa mais rica e ajudá-los a encontrar novas formas de se relacionar com a sociedade.

Outro ponto importante é a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam no sistema socioeducativo. A autora enfatiza que a capacitação dos profissionais é fundamental para que possam lidar de maneira eficaz com as particularidades do ambiente socioeducativo e para aprimorar a qualidade do atendimento prestado no CESEIN, que exige uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades dos adolescentes em conflito com a lei.

Portanto, o resultado de sua pesquisa reforça a ideia de que, embora o processo socioeducativo no CESEIN apresente fragilidades, ele também oferece oportunidades para a transformação social dos jovens infratores. Assim, a educação desempenha um papel essencial para os adolescentes e jovens que têm acesso à Educação Básica, enquanto estão cumprindo medidas socioeducativas, mas sua eficácia depende não apenas do corpo docente e demais profissionais da instituição de internação, mas também de fatores externos, como o apoio estatal e o engajamento das famílias. A autora sugere que há demanda para a criação de políticas públicas mais inclusivas e o fortalecimento das redes de apoio social são necessárias para garantir uma chance real de reintegração à sociedade após o cumprimento das medidas socioeducativas (Santos, 2022).

Já a dissertação de Brito (2019), analisa o papel da educação na reinserção social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, enfocando uma experiência do estado do Amapá. A pesquisa foi desenvolvida no contexto da EEPERL, com fim de analisar a influência da escola na prevenção de reincidências infracionais, utilizando a educação como uma ferramenta fundamental para a ressocialização de adolescentes internados.

A metodologia utilizada pelo autor foi de natureza qualitativa, com um estudo de caso detalhado sobre a escola pública situada dentro do CESEIN, em Macapá. Além de realizar observação participante e complementou os dados com entrevistas semiestruturadas, com a participação da equipe pedagógica, gestores e adolescentes, que estão estudantes da EEPERL, e também foi realizado análise de documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e os registros de frequência e desempenho dos alunos.

No resultado da pesquisa, Brito (2019) reflete que a educação é fundamental ao processo de ressocialização dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa no CESEINa, além de evidenciar fragilidades, que destacamos: a precariedade da infraestrutura escolar; a falta de recursos materiais; a falta de recursos humanos para o desenvolver com qualidade a oferta da educação básica e atividades pedagógicas. A este respeito, o autor ressaltou que “a falta de investimento na estrutura física e pedagógica da escola dificulta a implementação de projetos educacionais mais abrangentes e limita o potencial transformador da educação” (Brito, 2019, p. 50).

Por outro lado, o resultado da pesquisa revelou que, mesmo diante dessas fragilidades, a equipe pedagógica da EEPERL tem se esforçado para proporcionar um ambiente educativo inclusivo e acolhedor. As práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente, incluem o uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e atividades culturais, que visam estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. Além de enfatizar que a dedicação dos professores e o uso de estratégias pedagógicas inovadoras são fatores decisivos para o sucesso do processo de ressocialização no contexto escolar (Brito, 2019).

Outro aspecto importante foi a percepção dos adolescentes sobre a importância da educação em suas vidas. De acordo com os relatos obtidos, muitos dos jovens internados reconhecem que a escola oferece uma oportunidade de mudança e que o aprendizado adquirido pode ajudá-los a evitar a reincidência infracional, o que se verifica em um trecho de transcrição de relato: “a escola me fez ver que eu posso ter um futuro diferente, que eu posso trabalhar e viver de maneira honesta” (Brito, 2019, p. 60). Esse relato reforça a ideia de que a educação tem um papel fundamental na reconstrução das trajetórias de vida dos adolescentes.

Por outro lado, o resultado indica a necessidade de integração entre a escola e as famílias dos adolescentes, pois o apoio familiar é essencial para o sucesso do processo de ressocialização, mas que em muitos casos, as famílias dos jovens não têm condições de oferecer esse suporte. Assim, a falta de participação das famílias no processo educativo é um dos principais obstáculos para a ressocialização, apontando para a necessidade de implementação de políticas públicas que promovam a maior inclusão das famílias no contexto

escolar, de modo a fortalecer a rede de apoio aos jovens infratores e estudantes (Brito, 2019).

Já Furtado (2020) analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no CESEIN, em Macapá, e as medidas socioeducativas de internação e suas contribuições para a ressocialização de adolescentes que cometeram atos infracionais, tomando como referencial teórico as contribuições freireanas. A autora buscou compreender como a educação, sob os princípios da pedagogia libertadora - como diálogo, autonomia, criticidade e reflexão -, pode atuar como ferramenta efetiva de transformação social e ressocialização no contexto de uma instituição de internação e uma escola pública.

A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo estudo de caso, com observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com adolescentes e educadores da EEPERL, localizada dentro do CESEIN. A coleta de dados ocorreu nas turmas de Ensino Fundamental II da modalidade EJA e a descrição dos dados foi sistematizado por meio da análise de conteúdo. O referencial teórico pautou-se em obras de Paulo Freire, enfocando conceitos de educação problematizadora, diálogo e práxis (Furtado, 2020).

No resultado destacou-se que os adolescentes em conflito com a lei são frequentemente estigmatizados como “marginais” ou “perigosos”, o que influencia negativamente seu processo de ressocialização. Apesar do compromisso de parte dos educadores com uma prática pedagógica alinhada à pedagogia libertadora, persistem desafios significativos, como a deficiência na formação docente, a alta rotatividade de professores, a falta de apoio institucional da SEED-AP e a ausência de infraestrutura adequada. Ainda assim, os educadores ouvidos demonstraram dedicação e esforço para humanizar o processo educativo e minimizar o caráter punitivo da internação (Furtado, 2020).

Concluiu-se que, embora o processo educacional previsto no ECA e no SINASE tenha como finalidade a ressocialização, ele ainda está distante de seu propósito pleno devido às lacunas estruturais e formativas. Contudo, quando os princípios freireanos são efetivamente incorporados à prática docente - com escuta sensível, respeito à história de vida dos adolescentes e mediação dialógica -, há indícios concretos de transformação pessoal e social, reforçando o potencial da educação como prática da liberdade e instrumento de resgate da cidadania (Furtado, 2020).

2.4. Currículo escolar de História em debate em relação à escola pública pesquisada

A leitura integrada do *Referencial Curricular Amapaense: Educação infantil e ensino Fundamental* (RCAP) (Amapá, 2019) e da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2017), permite aos docentes construir reflexões pedagógicas sobre o currículo da educação pública ou privada, assim como o corpo docente que trabalha nas escolas públicas localizadas dentro de intuições de interação no sistema socioeducativo.

Quanto às experiências educativas no sistema socioeducativo, não podemos esquecer que apresentam singularidades no cotidiano escolar e na implementação do currículo escolar na EEPERL. Este contexto escolar específico, demanda a ressignificação do currículo escolar, assim como das práticas educativas, das atividades escolares com base nos métodos de ensino adotado pelos docentes, ou seja, do próprio papel que a escola pública tem com as comunidades estudantis e a sociedade.

Por isso, os espaços escolares no sistema socioeducativo não podem ser apenas um lugar de reprodução de objetos de conhecimento da História, mas assumir sua função social, ética e reparadora à medida em que o corpo técnico e docente da EEPERL acolhe sujeitos historicamente excluídos das políticas educacionais e que enfrentam dificuldades para permanecer na escola.

No campo das Ciências Humanas, em se tratando da componente curricular de História, o RCAP propõe um olhar crítico para os processos históricos e à construção das identidades locais, regionais e nacionais (Amapá, 2019). Essa proposta convergente com os objetivos da BNCC (Brasil, 2017), uma vez que, provoca aos professores de História afastarem-se de abordagens conteudistas, lineares e descontextualizadas, e que assumam a função social de reconstrução identitária em suas práticas educativas e incentivem o protagonismo juvenil.

Assim, o RCAP reafirma o compromisso com uma educação integral, contextualizada, democrática e inclusiva, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e valorizando os saberes locais, sem se distanciar das diretrizes da BNCC (Amapá, 2019; Brasil, 2017). As abordagens teóricas e diretrizes apresentadas na BNCC, como pensamento crítico, empatia, consciência histórica, resolução de problemas e protagonismo, e outras, tornam-se inspiração, quando aplicadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Esse grupo de estudantes, geralmente chegam à escola marcados por experiências traumáticas, defasagens cognitivas, baixa autoestima e descontinuidade nos vínculos educativos e familiares.

O ensino de História, nesse sentido, torna-se uma potente ferramenta de reconstrução simbólica. Ao promover a compreensão crítica do passado, das lutas sociais e das resistências, a disciplina pode contribuir diretamente para que os adolescentes em situação de medida socioeducativa reflitam sobre suas próprias trajetórias. A partir da análise de temas como desigualdade, violência, racismo estrutural, luta por direitos, juventude e movimentos sociais, os alunos são convidados a revisar suas narrativas pessoais e perceber que sua realidade não é fruto exclusivo de escolhas individuais, mas também de condições sociais, políticas e econômicas historicamente construídas.

Ao mesmo tempo é fundamental que os educadores que atuam nesses espaços reconheçam que a experiência escolar, para esses jovens, é marcada por sucessivos fracassos, estigmas e exclusões, pois muitos chegam à escola sem domínio da leitura, com resistência à escrita, e sem se enxergar como capazes de aprender. Nesse cenário, o currículo escolar precisa ser reorganizado com base em metodologias ativas e atividades interdisciplinares, que valorizem as expressões orais, visuais, artísticas e corporais dos alunos, considerando que os saberes históricos dialogam com diferentes narrativas, linguagens, culturas e fontes (impressas, digitais, orais, escolares, audiovisuais e outras), assim como há necessidade de usos de diferentes materiais didáticos na escola pública.

Nesse contexto escolar, o uso de sequência didática interdisciplinar revelou-se um recurso educacional viável em turmas do Ensino Fundamental II na EEPERL, o que realizei em durante experiência de ensino nesta escola pública, buscando integrar temas como construção de identidades e história local. A experiência possibilitou envolver os adolescentes nas aulas de História e desenvolver a escuta, a argumentação, a empatia e a criticidade durante oficinas de produção de narrativas pessoais, rodas de conversa e discussão sobre o documentário *Ônibus 174* (Padilha, 2022). Portanto, o ensino de História, assim, cumpre sua função mais ampla, que é formar sujeitos na Educação Básica para compreender o mundo e intervir nele de forma consciente.

Além disso, a função social da escola no sistema socioeducativo deve estar ligada ao direito à educação e ao desenvolvimento da política educacional. Em outras palavras, não se trata apenas de garantir o acesso à Educação Básica, mas de construir no espaço escolar, um lugar de escuta, de reconstrução de vínculos e de resgate da cidadania. Nesse contexto, a escola pública pode ser entendida como um território de proteção e de pertencimento, e não apenas como um espaço institucionalizado de controle social. Para isso, é imprescindível que os profissionais da educação atuem de forma articulada com as equipes multiprofissionais que trabalham com os serviços desenvolvidos pelo SINASE no Brasil, reconhecendo a

complexidade das demandas desses jovens.

A articulação entre a BNCC e o RCAP (Brasil, 2017; Amapá, 2019), nesse cenário, pode oferecer subsídios potentes para a construção de um currículo que respeite a diversidade, promova justiça social e contribua para a reinserção social desses sujeitos. Quando o ensino de História é utilizado não apenas para transmitir conteúdos, mas como instrumento de resgate de memórias, de fortalecimento da identidade e de estímulo à reflexão crítica, ele contribui de forma concreta para a reconstrução de trajetórias historicamente interrompidas.

Assim, a oferta da Educação Básica no sistema socioeducativo precisa se tornar um espalo escolar que acolhe e ressignifica os saberes. A disciplina História, quando ensinada com sensibilidade e criticidade, torna-se ferramenta de resistência, consciência e reinvenção. Por isso, é necessário que os currículos, as metodologias e os olhares sobre esses adolescentes considerem suas dores, mas também suas potências. Ao dar voz a esses jovens e valorizar suas vivências, para que o ensino deixa de ser uma imposição aos adolescentes e estuantes da EEPERL, pois as práticas educativas devem se desenvolver, com base em processo coletivo que se constrói na escuta, convivência e durante a socialização de saberes.

Implementar o currículo escolar no Ensino Fundamental pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente, no ensino de História na EEPERL foi uma tarefa que envolveu sensibilidade e compreensão das particularidades desse público. Primeiramente, porque o currículo escolar é um dos elementos que caracteriza o trabalho desenvolvido pelo corpo docente, com supervisão dos coordenadores pedagógicos, mas também por definir o que é ensinado aos estudantes nas disciplinas da Educação Básica.

O debate sobre o currículo escolar no ensino de História é importante à formação crítica dos estudantes e à construção de uma consciência histórica, pois contribui para compreender os múltiplos sentidos do tempo, da memória e das narrativas. A BNCC que foi divulgada em 2017, trouxe à tona discussões sobre o papel do currículo na valorização da diversidade, no combate às desigualdades e na promoção de um ensino plural e crítico.

Nesse cenário, as unidades temáticas assumem o papel de estruturadoras dos conteúdos e habilidades, reorganizando o ensino de História para além da simples cronologia dos fatos (Brasil, 2017), cujas unidades temáticas dos anos finais do Ensino Fundamental são citadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Currículo escolar do Ensino Fundamental II baseado na BNCC

Anos finais	Unidade Temática			
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Lógicas de organização política	Trabalho e formas de organização social e cultural
7º ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	Os processos de independência nas Américas	O Brasil no século XIX	Configurações do mundo no século XIX
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Totalitarismos e conflitos mundiais	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A história recente

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (Brasil, 2017).

Portanto, o Quadro II mostra que a BNCC propõe que o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental II seja estruturado em dezesseis unidades temáticas. Essa divisão orienta uma abordagem temporal abrangente e ao mesmo tempo articulada com os contextos sociais, políticos e culturais que envolvem os sujeitos históricos.

Quanto ao ensino de História, Bittencourt (2011) e Fonseca (2003) alertam que o desafio reside em transformar essa estrutura em prática pedagógica significativa, que vá além da memorização de datas e fatos isolados, ou seja, é necessário priorizar a problematização dos conteúdos e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

O currículo, nesse contexto, deve ser entendido como uma construção social, política e cultural, não sendo neutro ou isento de disputas. Apple (2006) enfatiza que o currículo escolar é fruto de embates entre diferentes visões de sociedade, cultura e poder, e que sua organização reflete interesses diversos. Dessa forma, pensar as unidades temáticas do ensino de História é também refletir sobre quais histórias são contadas, quais sujeitos são valorizados e quais narrativas são silenciadas.

É fundamental considerar que o ensino de História precisa dialogar com os repertórios dos estudantes, respeitando suas experiências e contextos culturais. Nesse sentido, o currículo

deve valorizar as histórias dos povos indígenas, dos africanos e afrodescendentes, das mulheres, das populações LGBTQIA+, dos trabalhadores e de outros grupos historicamente marginalizados (Schmidt; Caimi, 2017). A inclusão dessas perspectivas no ensino, amplia a compreensão histórica dos estudantes e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às questões sociais contemporâneas.

Outro ponto relevante é a articulação entre as unidades temáticas e as competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, o respeito à diversidade e a capacidade de argumentação. Ao trabalhar temas como colonização, escravidão, cidadania, movimentos sociais e direitos humanos, o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais à participação democrática e à construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2017).

Observa-se, portanto, que o currículo escolar de História, ao ser organizado por unidades temáticas, oferece uma oportunidade para repensar o ensino da disciplina em chave crítica e emancipadora. No entanto, essa organização demanda uma prática docente comprometida com a formação de sujeitos históricos capazes de ler, interpretar e transformar a realidade em que vivem. O desafio está em tornar essas unidades mais do que categorias didáticas: é preciso que sejam instrumentos de construção de uma história plural, inclusiva e comprometida com as políticas educacionais destinadas aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas e que são atendidos na Educação Básica.

Um dos autores mais influentes da Educação Brasileira, Paulo Freire (2005) destaca a importância de uma abordagem de ensino que seja crítica e emancipatória, pois o ensino deve partir das experiências dos próprios alunos, para valorizar o conhecimento que eles já trazem consigo e promover a conscientização crítica sobre o mundo.

A escola que compreendemos ser necessária é aquela que investe na formação de seus docentes e, por essa razão, entende o educador e a educadora progressista, conforme Freire (2000), como aqueles que reconhecem o seu papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem. O educador progressista não é um simples transmissor de conhecimento, mas um facilitador que incentiva o diálogo e a reflexão crítica entre os estudantes.

Portanto, Freire (2000) defende uma prática pedagógica que valorize a autonomia do estudante, respeitando o conhecimento prévio que ele traz de suas experiências de vida, e promovendo a construção coletiva do saber, afirmando que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se

alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

Esse educador deve estar comprometido com a transformação social, buscando não apenas a formação intelectual dos alunos, mas também a sua conscientização sobre o mundo e suas contradições. Para este autor brasileiro, a educação é um ato político e o educador progressista deve estar atento às questões sociais e políticas que permeiam a realidade dos alunos. Através de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, o docente pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de agir de forma consciente e transformadora na sociedade (Freire, 2000).

Além disso, Freire (2000) ressalta a importância do respeito à cultura dos estudantes e a valorização dos saberes populares. O educador progressista é aquele que se coloca como aprendiz junto aos alunos, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem é dialógico e contínuo. Essa postura rompe com a ideia de que o professor é o detentor do saber e o aluno, um receptor passivo, promovendo uma educação mais democrática e participativa. Para ele, ensinar história na EJA vai além de transmitir fatos; é um convite ao diálogo, onde os educandos são estimulados a refletir sobre suas próprias realidades e as lutas sociais que marcaram a história. Ao entender o passado e suas lutas, os alunos podem se reconhecer como agentes capazes de transformar o presente.

Freire (2005) também ressalta que o currículo deve promover a compreensão das relações de poder e opressão que permeiam a sociedade, pois a educação histórica deve capacitar os alunos para identificar e questionar essas estruturas, tornando-os críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os professores assumem um papel de facilitador, alguém que promove a análise crítica e incentiva o diálogo entre todos.

Outro autor que contribui com este debate é Libâneo (2004), pois ele oferece uma contribuição valiosa para a construção do currículo na EJA. Este autor defende que o currículo de história deve ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos, levando em conta que muitos deles retornam à escola após longos períodos afastados. Ele acredita que é essencial criar pontes entre o conteúdo histórico e a vida cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Além disso, enfatiza a importância de respeitar o ritmo de aprendizado dos alunos, sugerindo metodologias que incentivem a construção coletiva do conhecimento, onde o professor atua como um mediador que facilita esse processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, Libâneo (2004) destaca a necessidade de um currículo que atenda às necessidades dos alunos de forma inclusiva e democrática. Para ele, o ensino de história na

EJA deve ser capaz de integrar saberes populares com o conhecimento científico, criando um diálogo que enriqueça a compreensão do mundo pelos alunos. Também sugere que o currículo seja constantemente revisado e atualizado para acompanhar as mudanças sociais e culturais, garantindo que permaneça relevante. Além disso, defende uma avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento contínuo dos alunos, em vez de apenas classificá-los.

Já Luckesi (1994) traz uma perspectiva que valoriza profundamente a dimensão ética e política do ensino na EJA, especialmente no que se refere ao ensino de história. Luckesi propõe um currículo baseado em temas que emergem das necessidades e interesses dos alunos, permitindo que o ensino de história seja uma prática que articule teoria e prática de maneira dialética. Ela acredita que o currículo deve celebrar a diversidade cultural e histórica dos alunos, utilizando essas diferenças como ponto de partida para uma educação que seja inclusiva e crítica. Para esta autora, o ensino de história na EJA deve promover uma cidadania ativa e a busca por justiça social, usando o conhecimento histórico como uma ferramenta de emancipação para os educandos.

Além disso, Luckesi sublinha a importância de incorporar a ética na prática educativa, propondo que o currículo de história na EJA seja um espaço para a formação de cidadãos críticos. Ela argumenta que o papel do educador é ajudar os alunos a compreender os processos históricos que moldaram a sociedade atual, incentivando uma postura crítica e engajada em relação à realidade. Luckesi (1994) acredita que o currículo deve ser um meio para a transformação social, orientando os alunos para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso requer que o educador tenha um compromisso ético claro, consciente de seu papel na formação de cidadãos que questionem e transformem a realidade em que vivem.

Já Nóvoa (1992) enfatiza a importância da formação contínua dos educadores da EJA para a criação e implementação de um currículo de história que seja efetivo. Também argumenta que, para ensinar história de maneira significativa para adultos, os professores precisam estar em constante atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sugere que o currículo deve ser o resultado de um processo colaborativo entre professores e alunos, onde ambos contribuem para a construção do conhecimento histórico. Portanto, para este autor a formação contínua é essencial para que os educadores possam adaptar o currículo às necessidades específicas da EJA, garantindo que o ensino de história seja relevante e impactante para os alunos.

Nóvoa (1992) também reforça a necessidade de uma formação docente que esteja alinhada com os desafios da EJA. Ele acredita que os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade de perfis e experiências dos alunos, desenvolvendo competências

pedagógicas que lhes permitam adaptar o ensino às realidades e contextos específicos dos educandos. Por isso, defende que a formação dos professores deve ser contínua e reflexiva, promovendo uma prática pedagógica que seja tanto crítica quanto inovadora. Dessa forma, o currículo de história na EJA não é apenas uma sequência de conteúdos a ser transmitida, mas um espaço para a construção coletiva do conhecimento, onde professores e alunos participam ativamente do processo educativo.

Com base em trabalhos de Freire (2000), Libâneo (2004), Luckesi (1994) e Nóvoa (1992), entende-se que apesar de suas abordagens únicas, compartilham uma visão comum sobre o currículo de história na EJA, ou seja, estes autores interpretam a prática educativa ou educação como uma ferramenta poderosa para transformação social, e essa crença se reflete em suas propostas para um currículo que seja, acima de tudo, crítico, inclusivo e transformador.

Freire (2000) e Luckesi (2004), por exemplo, compartilham suas preocupações com a dimensão ética e política da educação. Para Freire (2000), o ensino de História deve capacitar os alunos a questionar as estruturas de poder e entender as forças que moldam a sociedade. Ele acredita que um currículo efetivo deve ir além dos fatos históricos, promovendo a conscientização dos alunos e fortalecendo seu papel como cidadãos ativos e críticos. Já Luckesi (1994), por sua vez, reforça essa ideia ao propor que o currículo seja voltado para a formação de uma cidadania e pela luta por justiça social. Assim, ambos reconhecem que o aprendizado histórico não é apenas sobre o passado, mas sobre como ele informa o presente e pode ser usado para moldar um futuro mais justo.

Libâneo (2004) e Nóvoa (1992) destacam a importância da formação contínua dos educadores para que o currículo de história na EJA seja realmente eficaz. Libâneo vê o professor como um mediador essencial, alguém que deve estar preparado para adaptar o currículo às realidades diversas dos alunos adultos, criando conexões entre o conteúdo e a vida cotidiana deles. Nóvoa compartilha dessa visão e enfatiza que os professores precisam estar em constante aprendizado e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Para ambos, a educação não é estática; é um processo vivo, em que o professor e os alunos aprendem juntos e constroem conhecimento de forma colaborativa.

Uma característica comum entre esses autores é a valorização das experiências de vida dos alunos. Freire acredita que o currículo deve ser construído a partir das histórias e vivências dos próprios alunos, respeitando e integrando o conhecimento que eles já possuem. Libâneo (2004) segue essa linha ao sugerir que o ensino de história deve sempre estabelecer uma ponte entre o que é ensinado e o que os alunos vivenciam no seu dia a dia. Luckesi (1994), por sua

vez, propõe que o currículo seja construído com base nos temas que emergem dos interesses e das necessidades dos alunos, tornando a educação mais significativa e conectada com suas realidades. Nóvoa também valoriza essa abordagem colaborativa e o currículo deve se tornar um reflexo da interação entre educadores e alunos.

Esses autores concordam que o currículo de história na EJA deve ser uma construção coletiva. Para Freire (2000), esse currículo precisa ser dialógico, promovendo um espaço onde alunos e professores compartilham e constroem conhecimento juntos. Libâneo (1994) e Nóvoa (1992) também defendem essa visão colaborativa, onde o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador que ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão profunda e crítica da história. Luckesi complementa essa ideia ao sugerir que o currículo deve ser um espaço para articular teoria e prática, promovendo uma educação que não apenas ensina, mas transforma.

Os autores, Freire (2000), Libâneo (2004), Luckesi (1994) e Nóvoa (1992) convergem na defesa de um currículo que valorize o sujeito histórico em sua totalidade, considerando suas experiências, vivências e contextos sociais. Eles entendem que o currículo deve ser um espaço de diálogo, onde os saberes populares se encontrem com os conhecimentos sistematizados, promovendo uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Para esses autores, ensinar História na EJA significa possibilitar a leitura crítica do mundo, resgatando a identidade e a trajetória dos educandos como protagonistas de suas histórias, e não apenas como receptores passivos de informações.

Nesse sentido, o currículo idealizado por esses pensadores é aquele que rompe com o modelo tradicional, fragmentado e normativo, priorizando uma abordagem integradora, participativa e reflexiva. Freire (2000) propõe a pedagogia da escuta e do diálogo; Libâneo (2004) defende a mediação crítica entre conteúdo e realidade; Luckesi (1994) valoriza a avaliação formativa como processo de aprendizagem; e Nóvoa (1992) destaca a centralidade do professor como sujeito de saber. Assim, a prática curricular na EJA deve ser pautada por princípios de inclusão, justiça social e transformação, reafirmando a educação como um direito e uma possibilidade concreta de construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Deste modo, dos trabalhos de Freire (2000), Libâneo (2004), Luckesi (1994) e Nóvoa (1992), leva-nos a refletir que o currículo escolar da disciplina História na EJA deve ser mais do que a organização de uma sequência de conteúdos para os professores ensinarem, e sim uma ferramenta de transformação de saberes no contexto da vida escolar. Por isso, o currículo deve ser construído em conjunto entre professores e estudantes, que valorize as experiências de vida dos educandos e que promova uma educação inclusiva, crítica e voltada à construção

de uma sociedade justa.

Para além das discussões de autores e pesquisadores que estudam o currículo escolar no Brasil, há também orientações e recomendações aos professores de História que foram definidos para o Ensino Fundamental da EJA, o que citamos no Quadro 3:

Quadro 3 - Legislação brasileira e documento norteadores para o ensino fundamental e a disciplina de História no estado do Amapá.

Descrição	Escopo
Lei de diretrizes e bases da educação	Define as diretrizes da educação nacional e o Art. 37 trata da EJA
Parâmetros Curriculares Nacionais: História	Orientam o ensino de História com foco crítico, plural e contextualizado à realidade brasileira
Base Nacional Comum Curricular	Define aprendizagens essenciais na Educação Básica, promovendo equidade, competências e formação integral dos estudantes
Referencial Curricular do Amapá	Orienta a organização do currículo das redes de ensino do estado, alinhando-se à BNCC
Resolução CNE/CEB nº 1/2021	Institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à BNCC, e Educação de Jovens e Adultos a Distância
Resolução CNE/CEB nº 3/2025	Institui as diretrizes operacionais nacionais para a EJA

Fonte: (Brasil, 1996; 1997; 2017; 2021; 2025; Amapá, 2020).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PPGPEH/UNIFAP), vinculado à linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

O projeto foi escrito durante a disciplina Seminário de Pesquisa e delimitado o tema no Seminário Tutorial do Mestrado Profissional em Ensino de História, para cumprir a carga horária do curso e do Regimento do PPGPEH (UNIFAP, 2018) no que se refere à pesquisa e escrita do trabalho de conclusão de mestrado.

3.1. COLETA DE DADOS POR MEIO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Com base em pesquisa bibliográfica, os dados foram coletados em fontes impressas e digitais como dissertações, monografias, artigos, documentos da área da Educação e legislação, o que realizamos em três etapas: primeiro, no Seminário de Pesquisa do curso, selecionamos as referências para o projeto de pesquisa com o fim de apresentá-lo à banca de exame de qualificação; depois a coleta de fontes foi concluída com base na delimitação do objeto de estudo, visando fortalecer a discussão apresentada nos capítulos da dissertação; e por último, a própria narrativa autobiográfica do autor foi inserida neste texto dissertativo, com base em trabalhos de Connelly e Clandinin (2015), Passeggi e Souza (2011), Lejeune (1989), Ricoeur (2000) e outros.

Informamos no Quadro 4, principais bibliotecas digitais/físicas e arquivo institucional em que foi realizado a pesquisa bibliográfica:

Quadro 4 - Algumas bibliotecas digitais/física e arquivo institucional

Bibliotecas e arquivo institucional	Acesso e endereço
Biblioteca Central da UNIFAP	Rodovia Juscelino Kubitscheck, km 02, Jardim Marco Zero, Macapá
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	http://bdtd.ibict.br/vufind
Catálogo de dissertações e teses	http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/
Repositório digital de dissertações do ProfHistória da Universidade Federal do Rio de Janeiro	http://www.profhistoria.com.br/
Scielo Brasil	http://www.scielo.br/
Google Scholar	http://scholar.google.com.br/

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os termos descritos adotados para escolher as fontes foram os seguintes: Sistema socioeducativo e ensino de História, consultando as pesquisas defendidas no PROFHISTÓRIA em algumas universidades brasileiras; Educação, sistema socioeducativo e ensino de História, com foco na Educação Básica para jovens atendidos por escolas públicas e vinculados ao SINASE no estado do Amapá, além de outras fontes; e trabalhos para inspirar a base teórica para alicerçar o planejamento e a criação do fotolivro (Freire, 1967; Parr, M., Badger, 2004; Padilha, 2002).

Passeggi e Souza (2011), contribuem com o debate sobre as narrativas autobiográficas, quando comentam que é uma abordagem teórico-metodológica aplicada à formação e profissionalização docente, o que possibilita na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de práticas pedagógicas. A este respeito, os autores ressaltam que o movimento biográfico na Educação, iniciado nos anos 1990, fortaleceu-se nas décadas seguintes e vem promovendo a valorização das histórias de vida como instrumento de reflexão crítica sobre a trajetória docente.

A autobiografia é um gênero textual que se caracteriza pela narração da própria vida do autor, abordando suas experiências pessoais a partir de uma perspectiva subjetiva. Lejeune (1989) define a autobiografia como um “texto autorreferencial”, no qual o autor se coloca como protagonista da própria história. A memória, conforme Ricoeur (2000) é essencial nesse tipo de narrativa, pois a autobiografia não é apenas um relato factual, mas uma reconstrução do passado, marcada pela subjetividade do autor e buscando relacionar com documentos que orientam a educação pública na cidade de Macapá.

No resultado da dissertação, escrevi sobre minha experiência de professor de História na EEPERL, descrevendo aspectos da prática educativa desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental II. Por isso, o texto de narrativa autobiográfica refere-se aos seguintes aspectos: os recursos didáticos e tecnológicos utilizados na prática educativa; os temas ensinados de História do currículo escolar; os projetos que participei com os estudantes que envolveu a carga horária da História e de outras disciplinas, e por fim, as minhas reflexões pessoais sobre essa experiência de ensino vivenciada na Educação Pública no Amapá durante sete anos de minha atuação profissional como docente vinculado à SEED-AP.

O objeto de estudo desta dissertação tem relação com o trabalho docente desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II na EEPERL (Figura 1), que faz parte da rede pública estadual do Amapá, e por isso, a escola é gerenciada pela SEED/AP.

3.2. A escola pesquisada, seu corpo técnico, docente e discente

O objeto de estudo desta dissertação tem relação com o trabalho docente desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental na EEPERL (Figura 1), que faz parte da rede pública estadual do Amapá, e por isso, a escola é gerenciada pela SEED/AP.

Figura 1 - Escola pública instalada no CESEIN



Fonte: (Erich Macias, 2016 *apud* Governo do Estado do Amapá, 2016).

A Figura 1 mostra a entrada da EEPERL, que se localiza dentro CESEIN, na cidade de Macapá, com a presença de professores da escola e do diretor. A fotografia foi citada em uma notícia no Website da SEAD-AP, quando divulgou o trabalho pedagógico realizado pelos docentes, como: projetos de sucata e objetos que foram produzidos com uso de materiais recicláveis e a produção de sabão em barra (Governo do Estado do Amapá, 2016).

O CESEIN atende jovens e adolescentes que têm entre 12 a 18 anos incompletos, apenas do gênero masculino e casos excepcionais até 21 anos, que os jovens são julgados pelo poder judiciário e passam a cumprir medida socioeducativa de internação (Governo do Estado do Amapá).

A seguir, apresentamos a comunidade escolar da EEPERL relativa ao ano de 2025 (Quadro 5), envolvendo os profissionais da educação e os estudantes.

Quadro 5 - A comunidade escolar da EEPERL e do anexo que atende aos jovens (2025)

Comunidade escolar	Recurso humano no prédio escolar	Recurso humano no anexo da escola
Apoio da Unidade Descentralizada de Execução da Educação	6	2
Coordenadoras pedagógicas	2	1
Corpo docente	24	*
Corpo discente	25	1
Diretor	2	**
Secretaria	2	***

Fonte: (Secretaria da EEPERL, 2025).

Legenda: * - Os mesmos docentes trabalham no anexo da escola.

** - Os diretores são responsáveis pela gestão do anexo.

*** - As secretárias também atuam no anexo.

3.3. O método de análise de conteúdo, com narrativa autobiográfica

O método de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi utilizado para escrever a dissertação em Ensino de História, com base nas etapas da pré-análise, descrição analítica, tratamento e interpretação dos dados, obtidos na pesquisa bibliográfica.

As leituras iniciais e pré-análise dos dados possibilitaram escrever a Introdução e Capítulo 1. Já os estudos realizados sobre as definições de pesquisa bibliográfica e narrativa autobiográfica, e o método de análise de conteúdo, foram importantes para escrever o Capítulo 2. E por último, buscando informações em minha memória no que se refere à trajetória de professor de História da Educação Pública no Amapá a partir de narrativa autobiográfica, escrevi o Capítulo 3 e as Considerações Finais, dialogando com referências sobre o ensino de História e pesquisa autobiográfica.

Destacamos que não foi necessário submeter o projeto para análise e emissão de parecer pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculado ao Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, pois os dados foram obtidos durante o levantamento de referências do tema de estudo, ou seja, não foram obtidos com seres humanos, exceto as informações da narrativa autobiográfica docente.

4. RESULTADO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Nesta seção da dissertação, apresentamos o resultado da terceira etapa da coleta de dados, que foi categorizada em três eixos temáticos, com o fim de expor a argumentação sobre o problema da pesquisa em Ensino de História no contexto do sistema socioeducativo no estado do Amapá.

4.1. Narrativa autobiográfica de experiências em ensino em história com estudantes da EEPERL (2016-2023)

As discussões sobre as pesquisas narrativas desenvolvem-se no Brasil e outros países no século XXI. A este respeito, destacamos como pesquisadores estrangeiros dois nomes: Michael Connelly e Dorothy Jean Clandinin, ambos de nacionalidade canadense e que são pioneiros deste tipo de pesquisa realizada na área da Educação.

Estes autores têm influenciado os estudos com abordagens narrativas, enfocando questões sobre a formação de professores e outros temas educacionais. Segundo suas concepções, não devemos entender a narrativa apenas como uma técnica para pesquisar e coletar dados, mas como um meio para de compreensão das experiências humanas, e portanto, como uma forma de pensamento. Em outras palavras, as narrativas de experiência pessoal não são somente relatos de vivências, pois envolvem interpretações que são construídas em contextos sociais e culturais (Connelly; Clandinin, 2015).

Corroborando com essa perspectiva, Josso (2002) entende a pesquisa autobiográfica como um instrumento de compreensão dos processos de construção da identidade e da experiência vivida. Para a autora, essa abordagem permite que o pesquisador reflita sobre os sentidos atribuídos à sua trajetória, revelando os vínculos entre o pessoal e coletivo, individual e social.

Assim, quando o sujeito se debruça sobre sua história, ele identifica rupturas, permanências e aprendizagens, o que favorece não apenas o autoconhecimento, mas também a construção de uma prática educativa mais consciente e transformadora. Dessa forma, a pesquisa autobiográfica se constitui como um recurso metodológico potente, especialmente

nos campos da formação docente e das Ciências Humanas, ao valorizar o saber da experiência como legítima forma de conhecimento (Josso, 2002).

A seguir citamos duas pesquisas narrativas desenvolvidas no Brasil: Parente (2006), Carvalho e Vasquez (2020), respectivamente, uma dissertação e um capítulo de livro.

Carvalho e Vasquez (2020) registraram duas experiências de ensino de professoras que trabalharam na EESJ na disciplina de Educação Física e em turmas da Alfabetização (sistema penitenciário do Amapá) e Parente (2006) abordou sobre a experiência de um professor de Matemática que trabalhou na Escola João Luis Alves - EJLA (sistema socioeducativo do Rio de Janeiro), o que mostra o diálogo de fontes de áreas distintas com as narrativas autobiográficas em estudos realizados no Brasil.

A partir desta seção da dissertação, irei escrever sobre minha experiência de professor de História na equipe docente da EEPERL (2016-2023), período em que ensinei História considerando os documentos norteadores da Educação Básica da EJA, e ao mesmo tempo, refleti sobre minha formação acadêmica na Graduação em História, curso ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) no período de 1999 a 2003.

Eu nasci em Belém do Pará, sou marido de Manoelma Couto Rodrigues e pai de Ana Paula Rodrigues Braga dos Santos, filho da “dona” Benezilda, uma mulher que não consigo descrever de onde conseguiu tanta força para criar sete filhos, sozinha. Minha mãe era semianalfabeta e não tinha consciência da importância da educação na vida de seus filhos, sentia-se satisfeita quando seus filhos conseguiam emprego, para ela era o suficiente.

Ver seus filhos cursarem uma universidade e ter uma formação era um sonho distante, de modo que não lembro uma única vez que tive essa conversa com essa guerreira, mas sei que ela fez o melhor possível. Minha mãe só esperava que ao completar 18 anos, seus filhos conseguissem emprego para ajudar nas despesas da casa. E foi exatamente o que aconteceu comigo, ao completar 18 anos tive a “sorte” de servir à Aeronáutica em 1988, e abandonei os estudos no mesmo ano.

Nenhum dos meus irmãos também seguiu o caminho dos estudos, pois todos preferiram o emprego à escola e essa decisão custou e ainda custa muito caro para suas vidas. Eu realmente achei que o meu caminho era este, ou seja, trabalhar e trabalhar! De soldado da aeronáutica, que fiquei somente por um ano, devido à minha insatisfação com a rigidez do sistema militar a cobrador de ônibus, foram algumas das atividades que exerci durante um período de dez anos da minha vida e longe da sala de aula.

Nenhuma dessas atividades laborais exercidas por mim durante esse período me deixou realizado profissionalmente, e essa é a lógica da sociedade atual, pois se uma pessoa não tem

estudos ou qualificação profissional, ela não será valorizada, e foram dez anos para eu perceber isso e resolver voltar aos estudos.

Essa decisão de voltar aos estudos não foi muito bem vista pela minha família, pois resolvi deixar o emprego de cobrador de ônibus para me dedicar exclusivamente aos estudos, e que ocorreu no mês de julho de 1988. Nessa época, as aulas dos cursinhos preparatórios já haviam começado em janeiro e foi uma decisão arriscada, pois eu estava sem sentar num banco de escola pública havia dez anos, e ainda, enfrentando o olhar de desconfiança dos meus irmãos que naquele momento estavam trabalhando.

Foram cinco meses de muita dedicação, mas o começo não foi fácil - ficar por dez anos sem estudar as disciplinas do vestibular e perder o hábito da leitura foi meu maior desafio. Apesar das dificuldades, eu gostava muito de assistir jornais e me manter informado das questões políticas, sociais e econômicas do Brasil e do mundo, e me considero uma pessoa muito crítica e, talvez por isso, escolhi no final deste mesmo ano concorrer à vaga de História na UFPA. A aprovação foi um dos dias mais felizes da minha vida e olhar para minha mãe com olhos cheios de lágrimas, e vê-la o quão feliz estava é algo que vou levar para o resto da minha vida. Assim, ingressei na turma de Graduação em História de 1999 e concluí o curso em 2003.

Mas foi em 2012, que iniciei um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), o qual finalizei em 2013. No cotidiano do trabalho docente, fui professor de estudantes surdos, cegos, cadeirantes, entre outros, e por isso senti a necessidade de frequentar esse curso para aprender como trabalhar com esse público educacional, pois em muitas aulas presenciais de História não tinha o professor de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Após outros minicursos realizados na área de Educação, resolvi participar do processo seletivo para ingressar no mestrado em 2023, 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. O interesse se deu principalmente por ter entrado em contato com alguns textos que minha esposa, que era da turma de 2022 do PROFHISTÓRIA/UNIFAP, apresentou-me e vi neste momento a oportunidade de me aprofundar na temática do ensino de História no sistema socioeducativo.

Durante o curso de mestrado profissional, passei por alguns problemas pessoais e familiares que me fizeram, por duas vezes, requerer prorrogação de prazo para minha defesa. Algumas vezes pensei em desistir, não conseguia me concentrar nas leituras obrigatórias das

disciplinas e na pesquisa, mas aos poucos fui me adaptando e retornei aos estudos, afinal era um sonho meu que estava em jogo e tive que arrumar forças para continuar.

No que se refere à escolha do tema a ser pesquisado no Trabalho de Conclusão de Mestrado - TCM, apesar de estar disposto a trabalhar com a questão da socioeducação, acabei no início do curso trabalhando com outra temática, mas logo pedi a mudança de orientador assim que soube da professora Eliane Leal Vasquez e a sua experiência em pesquisa envolvendo as pessoas privadas de liberdade.

Depois foi necessário dar mais um passo, definirmos a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, chegando à delimitação do seguinte tema: Sistema Socioeducativo e Narrativa Autobiográfica de um Professor de História (2016-2023): Reflexão e produção de um fotolivro, que busca registrar sobre minhas práticas docentes com adolescentes assistidos pela escola pública que atua no interior do CESEIN.

No TCM, discuto sobre questões pertinentes a oferta da Educação Básica, com foco no ensino de História, destacando a minha experiência no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes do sistema socioeducativo. A partir de uma abordagem que entende o ensino de História como fundamental para a construção da identidade da comunidade escolar e o desenvolvimento da compreensão crítica, além de reconhecer o direito à educação dos adolescentes e a valorização dos profissionais que atuam em escolas instaladas em instituições de internação na capital do estado do Amapá.

Ao escolher a licenciatura em História, imaginava que meu papel como professor seria apenas compartilhar conhecimento histórico. No entanto, a sala de aula me mostrou uma realidade mais complexa. No meu primeiro dia como professor contratado, entre olhares atentos e dispersos, percebi que captar a atenção dos estudantes seria um desafio constante. Nos primeiros anos, enfrentei dificuldades para lidar com a indisciplina e a falta de interesse de muitos estudantes. Aos poucos, entendi que cada aluno carrega uma vivência única e que meu papel não era apenas ensinar, mas tornar o aprendizado significativo para cada um deles.

Ensinar História na rede pública é um exercício diário de resistência e reflexão. Minha trajetória docente começou em uma escola da periferia de Belém, no ano de 2004, onde logo percebi que lecionar não se limitava à transmissão de conteúdos, mas exigia a construção de um olhar crítico sobre a realidade. Nesse ano, tive o vínculo por meio de contrato administrativo e trabalhei em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Meus alunos enfrentavam desafios diversos: alguns conciliavam estudo e trabalho, mesmo ainda sendo crianças e adolescentes, outros chegavam à escola sem ter se alimentado, e muitos carregavam histórias marcadas pela exclusão e pela desigualdade. Compreender que

minha própria história de vida poderia me ajudar a lançar um olhar diferente para meus alunos não foi de imediato, ainda durou alguns anos. Diante desse cenário, compreendi que minha missão deveria ir além de ensinar revoluções e períodos históricos, ou seja, era necessário ajudá-los a refletir sobre suas próprias trajetórias de vidas dentro de processos sociais mais amplos.

A cada nova turma, surgiam desafios e obstáculos, mas também momentos de transformação. Quando um estudante que pensava em abandonar os estudos descobre na História uma ferramenta para compreender o mundo e passa a acreditar em seu próprio potencial, percebo a importância do meu trabalho. Hoje, ao olhar para minha trajetória docente, reconheço que o caminho foi marcado por desafios, erros e acertos, mas, acima de tudo, pela certeza de que a educação tem o poder de transformar vidas – inclusive a minha.

Quanto a minha trajetória profissional na Educação Pública no Amapá, no ano de 2025, estou totalizando 20 anos de tempo de serviço, e que trabalho na profissão docente. Em 2005 prestei concurso para educação no estado do Amapá, tomando posse em fevereiro de 2006 e também trabalhando com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da periferia de Macapá: Escola Estadual Irineu da Gama Paes (EEIGP). Já no ano seguinte, comecei a trabalhar no corpo docente da EJA na mesma escola, mas no período da noite, atuando nesse sistema até 2016.

Considerando estas informações iniciais da minha trajetória profissional na Educação Pública em Belém e Macapá, destaco as escolas públicas que trabalhei de 2004 a 2025 no Quadro 6:

Quadro 6 - Trajetória da minha atuação docente em escolas públicas

Escola Pública	Cidade	Contexto do ensino
Escola Estadual Padre Leandro Pinheiro	Belém	Sistema de ensino público
Escola Irineu da Gama Paes	Macapá	Sistema de ensino público
Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda	Macapá	Sistema de ensino público e sistema socioeducativo
Escola Estadual São José	Macapá	Sistema de ensino público e sistema penitenciário

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Currículo Lattes (Brasil, 2025).

Durante essa trajetória profissional na EEIGP e com experiência de ensino em História em turmas da EJA me possibilitou conhecimento adquirido por trabalhar com um segmento tão diversificado e específico, e por isso foi importante para enfrentar um desafio ainda maior que ainda estava por vir, que era lecionar para adolescentes que estavam cumprindo de

medidas socioeducativas a partir da minha lotação na EEPERL.

Confesso que pela inexperiência em trabalhar com jovens nessa condição na Educação Básica, algumas vezes em sala de aula, preferia ignorá-los, pois me sentia apreensivo e de certo modo, era o preconceito que falava comigo durante a minha trajetória profissional docente, mas, com o decorrer dos anos letivos, aprendi a conviver com esta comunidade escolar.

A EEPERL atende a um público com demandas específicas na capital do estado do Amapá. São turmas da EJA (3ª e 4ª etapas do fundamental II; 1ª e 2ª etapas do fundamental I; e 1ª e 2ª etapas do ensino médio) podem existir, de acordo com a demanda. Considerando este fato, com o resultado deste TCM, espero contribuir com as discussões sobre a importância da educação para adolescentes que cometeram atos infracionais e colocando para apreciação a minha experiência de ensino em História nessa área educacional.

Quando, em 2016, recebi minha carta de apresentação para a EEPERL, não sabia que essa escola pública localizava-se dentro do CESEIN e também não me foi comunicado na SEED-AP, o que acredito que foi devido à negativa por parte de professores que não queriam trabalhar com esse público. Foi buscando informações sobre a escola com uma pessoa que estava na portaria do CESEIN, que descobri onde ela ficava, o que a princípio me deixou bastante apreensivo.

Carregado com meus preconceitos, apreensão e insegurança adentrei no prédio do CESEIN e me dirigi à escola, já disposto a comunicar ao pedagogo que eu não iria trabalhar nessa instituição escolar. Ao ingressar no CESEIN, visualizei três blocos, onde os adolescentes ficam internados e a escola ficava após esses três blocos. Posso dizer que o caminho até chegar à escola foi longo, pois passei caminhando em frente aos blocos onde estavam os internos. Nesse ano (2016), o CESEIN estava com superlotação, mais de 130 adolescentes estavam internados e observei a revolta no olhar de muitos deles, o que me deixou muito desconfortável e receoso.

As medidas socioeducativas são, para mim, instrumentos que visam responsabilizar adolescentes que cometeram atos infracionais, mas também representam uma oportunidade concreta de reintegração familiar no futuro. Reconheço que essas medidas envolvem diferentes possibilidades, como advertência, reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Entendo que sua aplicação deve orientar-se por um plano individualizado que considere a realidade de vida do adolescente, suas necessidades e seu contexto familiar e comunitário.

Ao me aprofundar no funcionamento das unidades socioeducativas, em especial ao

CESEIN, compreendi que o SINASE estabelece diretrizes que vão muito além da aplicação das medidas em si. Elas envolvem desde a estrutura física das instituições de internação até a organização do trabalho pedagógico. Um princípio que considero essencial é o da incompletude institucional, que exige a articulação entre diferentes políticas públicas. Para mim, é fundamental que a escola, os serviços de saúde, a assistência social, a cultura, o esporte e a formação profissional estejam conectados à experiência do adolescente durante o cumprimento da medida.

Acredito que essa articulação só se concretiza com a atuação integrada das instituições que compõem o sistema de garantia de direito dos adolescentes e estudantes. Tenho acompanhado, em minha prática, como as equipes multiprofissionais desempenham papel fundamental nesse processo. São compostas por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, advogados, profissionais da saúde, orientadores educacionais e agentes socioeducativos. Percebo que, quando atuam de forma coordenada, essas equipes oferecem um atendimento mais humanizado e promovem o acesso real aos direitos fundamentais dos adolescentes.

Entretanto, percebo também, que existem desafios persistentes nesse campo. Em diversas situações, a garantia de direitos nas unidades socioeducativas ainda é frágil. Vejo uma fragmentação significativa nas políticas sociais que deveriam sustentar esse processo. Além disso, noto que muitos profissionais carecem de formação continuada específica para lidar com as complexidades desse público. Em vez de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, muitas vezes encontro abordagens centradas na clínica e no indivíduo, que ignoram o contexto histórico e estrutural das trajetórias de vida desses adolescentes.

Para mim, as medidas socioeducativas têm uma natureza dual: ao mesmo tempo em que impõem consequências e responsabilizam o adolescente, elas também precisam abrir caminhos para processos formativos, pedagógicos e inclusivos. Quando bem orientadas, essas medidas têm o potencial de interromper ciclos de exclusão e estimular a construção de novas perspectivas de vida. A ideia de socioeducação, nesse sentido, precisa ser efetivada não como discurso, mas como prática que valoriza os direitos e reconhece o adolescente como sujeito que está em desenvolvimento.

Nos anos em que estive trabalhando como professor de História na EEPERL e nas conversas que tive com adolescentes, percebi que a internação é frequentemente vivida como punição, marcada por sentimentos de abandono e revolta. No entanto, também reconheço que, em determinadas situações, ela pode ser percebida como um espaço de proteção. Alguns adolescentes relataram que estavam em risco fora da unidade, seja por envolvimento com o

tráfico ou por conflitos em suas comunidades. Nesses casos, a internação passou a representar, de forma paradoxal, um abrigo que oferecia escolarização, atendimento à saúde, oficinas e regularização de documentos — ainda que nem todas essas garantias estejam efetivamente disponíveis em todas as instituições de internação.

Essa experiência reforça em mim a convicção de que o atendimento socioeducativo precisa considerar as trajetórias individuais dos adolescentes. Suas histórias são complexas, atravessadas por múltiplas formas de violência, exclusão e desamparo. É necessário um olhar sensível, comprometido e contextualizado, que vá além da aplicação da medida e promova o processo de reintegração familiar. Acredito que só assim poderemos transformar esses espaços em territórios de cuidado, reconstrução e esperança.

Nesse sentido, muitos desses adolescentes, além de não receber nenhum tipo de formação profissional, quando encerra seu período de internação, voltam para o mesmo meio social antes de sua internação e retornam a cometer atos infracionais, retornando outras vezes aos sistema socioeducativo. Posso afirmar que a escola, pelo menos no período em que estive trabalhando de 2016 a 2023, foi o principal lugar em que foi desenvolvida uma abordagem socioeducativa, que considerou os contextos individuais dos jovens e seu retorno à sociedade amapaense.

Retornando à minha narrativa da chegada à EEPERL, em 2016, comuniquei ao pedagogo que eu não queria ficar ali, pois não tinha experiência para trabalhar com aqueles meninos. Depois de muita conversa com o mesmo resolvi ficar para ver se conseguiria me adaptar. Logo na primeira semana, ocorreu uma briga generalizada entre os adolescentes dentro da escola, onde todas as mesas e cadeiras que eram de madeira, foram destruídas. Foram dois meses sem aula até que as mesas e cadeiras foram repostas pela SEED-AP. Apesar desse início aterrorizante, acabei ficando e aos poucos me adaptando a esse novo desafio que é trabalhar com jovens do sistema socioeducativo.

A experiência de ensino adquirida na EJA, na EEIGP, me deu um certo suporte para trabalhar com jovens em níveis bastantes distintos de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem na EJA enfrenta desafios significativos devido à diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes. Essa heterogeneidade exige práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades cognitivas e experiências de vida dos estudantes. Segundo Souza (2017), o principal desafio é a adaptação do conteúdo, respeitando os ritmos e as histórias de aprendizagem de cada um.

A adaptação do conteúdo na EJA é fundamental para respeitar os ritmos e as histórias de aprendizagem de cada estudante. Cada indivíduo possui experiências e conhecimentos

prévios que influenciam seu processo de aprendizagem. Por isso, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias que considerem essas particularidades, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor na Educação Básica.

A este respeito, Moran (2015), adverte que a personalização do ensino pode ser feita através de metodologias ativas, que estimulem a participação e o envolvimento dos alunos, além da utilização de materiais diversificados e contextualizados. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também valoriza a trajetória de vida de cada um, estimulando a autonomia e o desejo de aprender (Freire, 2000). Assim, a EJA pode tornar-se um espaço de transformação e construção de novos saberes, respeitando a singularidade de cada estudante.

4.1.1. A utilização de recursos didáticos e prática de leitura guiada nas aulas de História no ensino fundamental (2016-2020)

Ensinar História no sistema socioeducativo é uma tarefa que exige muito mais do que dominar o conteúdo. Preciso, constantemente, adaptar a forma como apresento os temas, pois sei que estou diante de adolescentes com trajetórias escolares interrompidas, marcadas por reprovações, distorção idade-série e experiências negativas com a escola. Quando entro na sala de aula, carrego comigo não só livros e planejamentos, mas principalmente a disposição de olhar cada aluno como sujeito em construção.

Costumo iniciar minhas aulas resgatando saberes que eles já possuem. Pergunto sobre suas histórias de vida, o lugar onde moram, os acontecimentos marcantes que viveram ou ouviram. Esses relatos espontâneos me ajudam a conectar o conteúdo escolar com a realidade deles. Acredito que o ensino de História precisa partir do cotidiano e ir ampliando os horizontes, respeitando o tempo e os limites de cada estudante.

Sabendo que muitos estudantes têm dificuldade de leitura e interpretação, por isso evito o uso exclusivo de textos longos. Sempre que possível, utilizo imagens, vídeos curtos e mapas ilustrados. Esses recursos visuais facilitam a compreensão e despertam mais interesse. Quando utilizo um texto, faço a leitura em voz alta junto com eles e pausamos em cada parágrafo para conversar sobre o significado, esclarecer dúvidas e relacionar com algo que eles conhecem.

Uma das estratégias que mais uso são os documentários curtos e trechos de

documentários históricos. Antes da exibição, explico o contexto, apresento os personagens e preparo algumas perguntas que iremos discutir depois. Durante o vídeo, observo atentamente a reação dos alunos. Ao final, proponho debates ou pequenas produções orais, onde cada um pode comentar o que entendeu ou sentiu. Esse momento costuma ser rico em trocas.

Também gosto de trabalhar com músicas. Já utilizei letras de rap e samba que tratam de temas históricos, como racismo, escravidão, resistência e desigualdade. Leio a letra com eles, debatemos os significados e relacionamos com os conteúdos da disciplina. A música aproxima o aluno da aula, gera identificação e abre espaço para a crítica social — algo que percebo ser muito potente para a formação deles.

Em algumas aulas, aplico jogos pedagógicos, como quiz oral ou jogo da memória com imagens históricas, dica sugerida pela professora de Arte, Tereza, que foi bastante positiva. Essas atividades promovem engajamento e ajudam a fixar os conteúdos. Quando posso, monto cartazes com imagens e frases-chaves que deixaram expostos na sala para que eles consultem durante as atividades. Essa construção visual coletiva valoriza o esforço deles e torna o ambiente mais acolhedor.

Tenho clareza de que o uso da tecnologia, no contexto em que atuo, é limitado. Nem sempre temos acesso à internet ou a equipamentos modernos. Por isso, me organizo para levar materiais prontos: vídeos baixados previamente, slides impressos, fotos plastificadas e até maquetes simples feitas por mim ou com ajuda deles. Mesmo com poucos recursos, é possível inovar quando há intenção pedagógica.

Em uma das aulas sobre o Brasil colonial, utilizei figuras impressas de engenhos de açúcar, navios negreiros e quilombos. Espalhei as imagens sobre as carteiras e pedi para que observassem e falassem o que viam. A partir dessas percepções, fomos construindo juntos o conhecimento sobre aquele período. Ao final, propus que desenhassem o que mais os marcou. Foi surpreendente ver o quanto se envolveram.

Nas aulas sobre ditadura militar, propus a leitura guiada de trechos de cartas e depoimentos de jovens perseguidos. Expliquei com muito cuidado, respeitando os limites emocionais dos alunos, pois muitos têm experiências dolorosas com repressão. Mesmo assim, alguns se emocionaram e quiseram escrever suas próprias cartas falando de liberdade, família e saudade. Guardei algumas dessas cartas como testemunho da força da escuta e da escrita no processo pedagógico.

Muitas vezes, preciso agir com firmeza e empatia. Quando um aluno está agitado ou fechado, procuro conversar a sós, entender o que está acontecendo e oferecer uma atividade mais simples ou diferente. Já distribuí revistas para que escolhessem imagens relacionadas ao

tema e colassem em folhas com títulos que construímos juntos. Essas colagens ajudaram a trabalhar temas como identidade, cultura e resistência.

Sei que não posso exigir o mesmo rendimento de todos. Avaliar o progresso individual, valorizando cada avanço, mesmo que pequeno, é bastante importante e significativo para esses alunos. Um aluno que antes não falava e passa a opinar numa roda de conversa, ou outro que desenha algo sobre o conteúdo estudado, já estão expressando aprendizado. Tento reforçar essas conquistas com elogios sinceros, o que costuma impactar positivamente na autoestima deles.

Quando penso em avaliação nesse contexto, compreendo que ela não pode seguir os moldes tradicionais. Para esses alunos, a avaliação precisa ser contínua, flexível e humanizada. Avalio muito mais pelas participações nas rodas de conversa, pelo interesse demonstrado durante as atividades, pelas perguntas que fazem, pelos desenhos, pelas falas e pelos textos que, mesmo curtos, carregam sentido. Não aplico provas com questões fechadas — prefiro propostas abertas, nas quais possam expressar o que entenderam à sua maneira. Acredito que avaliar, nesses casos, é reconhecer processos e respeitar trajetórias. Cada avanço, por menor que pareça, representa muito dentro da realidade de quem já teve tantas oportunidades negadas.

A escuta ativa é um dos recursos mais poderosos que utilizo. Em certos momentos, a aula precisa parar para que um aluno fale, desabafe ou conte algo pessoal. Nesses casos, entendo que o conteúdo pode esperar. O vínculo que construo com eles é mais importante do que seguir o planejamento à risca. A aprendizagem verdadeira acontece quando o aluno se sente seguro para ser quem é.

Também me preocupo em não reforçar rótulos ou discriminações. Evito discursos moralizantes e busco sempre uma abordagem crítica e contextualizada. Ao falar de figuras históricas ou movimentos sociais, tento mostrar que a História é feita por pessoas comuns, como eles, que lutaram, resistiram e transformaram suas realidades. Isso ajuda os alunos a se enxergarem como parte da história.

Estar diante de um adolescente no sistema socioeducativo é se deparar, quase sempre, com alguém que carrega em seu corpo e em sua história marcas de múltiplas violências. Violências que antecedem o ato infracional e que foram naturalizadas ao longo da vida: negligência familiar, fome, abandono escolar, violência policial, racismo, exclusão institucional. Quando chego até eles como educador, entendo que minha função vai além do conteúdo escolar. Preciso me tornar alguém capaz de reconhecer essas dores e, com eles, iniciar um processo de desconstrução dessas feridas.

Desconstruir a violência não é apagar o que foi vivido, mas permitir que o adolescente compreenda que a violência que sofreu – e, muitas vezes, reproduziu – não define quem ele é. Esse processo exige escuta, paciência e permanência. Não se trata de discurso motivacional ou de regras impostas. Trata-se de abrir espaço para que ele fale, se reconheça, reflita e ressignifique suas experiências. Muitos não foram ouvidos ao longo da vida. Outros aprenderam que falar de si é fraqueza. Por isso, o primeiro passo é construir confiança e vínculo.

A sala de aula, nesse sentido, pode ser um espaço de reconstrução simbólica. Cada aula, cada atividade, cada diálogo é uma oportunidade para mostrar que ele tem valor, que pode ser respeitado e que suas ideias importam. Levo para a aula temas que o ajudem a se enxergar como sujeito de direitos, que o provoquem a pensar sobre suas escolhas e que o façam reconhecer que não está condenado a repetir a história. Ao estudar temas como cidadania, resistência, lutas sociais e juventude, percebo que alguns deles começam a questionar a ideia de que “não servem pra nada”.

Desconstruir a violência também significa não reforçar o discurso punitivista. É necessário que o adolescente entenda que há consequências para seus atos, mas é igualmente necessário que ele perceba que pode construir novos caminhos. Por isso, recuso qualquer prática que humilhe, ridicularize ou desqualifique. Em vez disso, busco reconhecer pequenas conquistas, valorizar a participação e estimular a expressão por meio da arte, da escrita e da escuta. A transformação não é imediata, mas começa quando ele se vê respeitado.

As oficinas, os projetos coletivos, as rodas de conversa e os momentos informais são fundamentais nesse processo. Quando um adolescente escreve sobre sua vida e percebe que alguém leu com atenção, quando expõe um desenho e é aplaudido, quando é chamado pelo nome com respeito, algo se transforma. A desconstrução da violência começa pela reconstrução da dignidade. É preciso mostrar, por gestos e práticas, que ele pode ser autor da própria história.

Sigo acreditando que é possível. Mesmo diante das resistências, das recaídas e dos silêncios, acredito na potência de cada adolescente. Desconstruir a violência é também um ato de coragem nossa, como professores, de não desistir, de insistir, de reaprender. É olhar para o outro e ver mais que um prontuário ou um erro: ver um jovem em construção, que precisa, antes de tudo, ser reconhecido como sujeito de direitos, de sonhos e de possibilidades.

Não tenho dúvidas de que ensinar História no sistema socioeducativo é, antes de tudo, um ato de resistência. Resisto ao desânimo, à precariedade e às dificuldades institucionais para garantir que esses adolescentes tenham acesso a um ensino que os valorize e os desafie a

pensar. A cada aula, busco plantar uma semente — mesmo que o solo esteja árido, sei que algumas sementes germinarão.

Para mim, ensinar História nesses espaços é também aprender sobre humanidade, resiliência e esperança, é desconstruir preconceitos, é aprendizado, tanto para mim quanto para meus alunos. A sala de aula se transforma em lugar de reconstrução de sentidos, onde passado e presente se encontram para oferecer aos alunos algo que lhes foi muitas vezes negado: a chance de escreverem sua própria história.

4.1.2. A participação dos estudantes nas aulas presenciais de História (2016-2020)

Estar como educador em um centro socioeducativo transformou profundamente a forma como compreendo o papel da escola. Lidar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas me revelou uma realidade marcada por exclusão, abandono e violência. Esses jovens, na maioria das vezes, já enfrentavam dificuldades escolares antes da internação. Muitos possuem vínculos frágeis com a escola, acumulam reprovações e carregam estigmas sociais desde muito antes da medida. Em cada rosto que vejo em sala, há uma história interrompida, um processo escolar que não se completou e uma relação com o saber atravessada por frustrações.

Ao iniciar esse trabalho, percebi que as barreiras que se apresentavam não eram apenas estruturais, mas emocionais e simbólicas. Conquistar a confiança dos alunos foi o primeiro grande desafio. Eles demonstravam resistência, evitavam o olhar, permaneciam em silêncio. Com o tempo, compreendi que esses comportamentos não representavam desinteresse, mas eram mecanismos de defesa. Criar vínculos, portanto, tornou-se parte essencial da prática. Era necessário estar presente de forma constante, escutar com paciência e construir um espaço onde o respeito e a segurança pudessem se estabelecer de forma mútua.

As aulas exigiam de mim um preparo diferente daquele que recebi em minha formação inicial. Os planejamentos precisavam ser flexíveis e adaptáveis às situações que surgiam no cotidiano da unidade. Em muitos dias, o conteúdo precisou ser suspenso, pois os alunos chegavam emocionalmente abalados, vivenciando conflitos internos ou tensões externas. Nesses momentos, percebi que minha função ia além do ensino de conteúdos escolares: era preciso acolher, conter e cuidar. Entendi que o educador, nesse espaço, precisa ser também mediador, escuta e referência.

Não foram raras as vezes em que adolescentes chegaram à sala com marcas físicas visíveis, consequência de abordagens violentas dentro ou fora da unidade. Nesses dias, a sala deixava de ser um espaço de ensino formal e se tornava um lugar de escuta e reparação simbólica. A educação, para mim, passou a ser o exercício de oferecer um espaço onde, mesmo por instantes, esses jovens pudessem se sentir respeitados, ouvidos e reconhecidos. Era fundamental pausar o conteúdo e permitir que a palavra tivesse lugar, acolhendo o que traziam em seus corpos e silêncios.

Para manter a atenção dos alunos, precisei diversificar as estratégias pedagógicas. O uso de textos longos se mostrou ineficaz, especialmente diante das dificuldades de leitura e escrita que muitos apresentavam. Comecei, então, a trabalhar com letras de músicas, trechos de documentários, imagens e vídeos curtos. Esses recursos despertavam curiosidade e estimulavam debates espontâneos. A partir deles, consegui construir pontes entre o conteúdo escolar e a vivência concreta dos adolescentes, promovendo aulas mais significativas e participativas.

Um exemplo que posso citar foi quando trabalhei com o documentário *Ônibus 174* (Padinla, 2002), quando planejei a aula História com uso deste recurso didático, pois pretendia criar um espaço de escuta, reflexão e crítica com os alunos do Ensino Fundamental. A escolha do documentário se deu por sua densidade social e política, além de abordar temas vividos diretamente pelos alunos, como a exclusão, o abandono institucional e a violência urbana, situações vividas por esses adolescentes. O caso de Sandro do Nascimento traz à tona a invisibilidade social a que são submetidos muitos jovens negros, pobres e moradores de periferia, revelando como o Estado contribui para a marginalização de quem deveria proteger.

A ausência do Estado é um elemento central na marginalização desses jovens. Quando crianças, muitos deles já enfrentavam a fome, a violência doméstica, a evasão escolar e a falta de acesso a direitos básicos como saúde, moradia digna e proteção social. O Estado falha ao não garantir políticas públicas eficazes e intersetoriais, negligenciando justamente os territórios onde essas violências se concentram. Ao crescerem em ambientes de invisibilidade e abandono, esses adolescentes não tiveram oportunidades reais de desenvolvimento. Antes de cometerem qualquer ato infracional, já haviam sido vítimas de uma profunda violação de direitos. E quando finalmente aparecem para o Estado, é por meio da repressão e da punição.

Por isso, acredito que é necessário ampliar o olhar e romper com discursos que responsabilizam exclusivamente o adolescente pelo ato cometido, desconsiderando seu contexto social. O que está por trás do ato infracional muitas vezes é uma trajetória de exclusão e sobrevivência. Não se trata de justificar o ato, mas de compreendê-lo em sua complexidade.

A escola, nesse processo, tem papel fundamental: ela deve ser o espaço onde esses jovens possam elaborar suas histórias, acessar novas possibilidades e reconstruir sua identidade. A responsabilização só será eficaz se vier acompanhada de oportunidade, escuta e inclusão.

Iniciei a aula contextualizando o caso de Sandro e sua trajetória marcada por perdas, ausência de políticas públicas e sobrevivência nas ruas. Falei também sobre a Chacina da Candelária, da qual ele escapou, e que representa um marco da brutalidade policial contra crianças e adolescentes em situação de rua. A intenção era aproximar os alunos da realidade retratada no documentário, mostrando que não se trata de uma ficção, mas de uma história concreta e possível. Isso provocou reações imediatas, pois muitos se identificaram com os episódios narrados, ainda que de maneira indireta.

A exibição do documentário foi feita em blocos curtos, com pausas estratégicas para estimular a participação. Nessas pausas, realizamos rodas de conversa, nas quais os alunos puderam falar sobre suas impressões, sentimentos e memórias despertadas pelas cenas. Perguntei quem falhou com Sandro e como a trajetória dele poderia ter sido diferente. As respostas foram diversas, mas o ponto em comum era sempre a ausência de cuidado, tanto da família quanto das instituições públicas. O debate foi intenso, honesto e, em muitos momentos, emocionado, alguns passaram por situações bem parecidas com o jovem do documentário, abandono, fome, violência familiar e do Estado.

Procurei conduzir essas discussões com sensibilidade e respeito, pois percebi que o documentário mexia com lembranças pessoais e dores não elaboradas. Não se tratava apenas de ensinar um conteúdo, mas de construir, junto com os alunos, uma leitura crítica da realidade que vivem ou já viveram. Essa abordagem me permitiu atuar como mediadora de sentidos, alguém que facilita o diálogo entre o passado retratado no documentário e o presente vivido na unidade. A história de Sandro, nesse contexto, se transformou em espelho e alerta para muitas trajetórias em risco.

Ao final da exibição e dos debates, propus uma atividade de expressão livre. Os alunos puderam escolher entre escrever uma carta, criar um desenho, compor uma letra de música ou fazer um relato oral. A intenção era garantir múltiplas formas de expressão, respeitando os limites e talentos de cada um. Muitos revelaram sentimentos profundos de revolta, tristeza e também esperança. Fiquei impressionada com a potência criativa e crítica que emergiu quando se abriu um espaço verdadeiramente dialógico e seguro.

Essa aula confirmou para mim a importância de metodologias inovadoras e sensíveis ao contexto escolar da EEPERL. O uso de um documentário na aula de História, como *Ônibus 174* (Padilha, 2022), permitiu que os estudantes se vejam na história, reconheçam padrões de

violência e pensem caminhos possíveis de mudança. Compreendi, mais uma vez, que o papel da escola pública no sistema socioeducativo não é apenas transmitir conteúdo, mas contribuir para a reconstrução subjetiva e para a formação cidadã. Dar voz, permitir escuta e reconhecer histórias são, para mim, ações essenciais no cotidiano pedagógico desses espaços.

Trabalhar com músicas, também, foi uma das experiências mais ricas que tive. Letras de rap e funk, por exemplo, possibilitaram o debate sobre racismo, violência policial, desigualdade social, família e projetos de vida. Os alunos se identificavam com as letras e reconheciam suas próprias histórias. Ao final das análises, propunha que escrevessem suas próprias produções, fossem poesias, letras ou relatos. Muitos se expressavam com intensidade, orgulhosos de serem autores de suas próprias narrativas. Percebi que ali havia não apenas aprendizado, mas reconstrução subjetiva

A leitura compartilhada se tornou uma prática constante. Ao ler com os alunos e comentar cada parágrafo, criava-se um ambiente mais seguro e acolhedor. Eles se sentiam à vontade para perguntar, opinar e refletir. Mesmo os que tinham menos habilidade de leitura conseguiam acompanhar. Essa prática demandava mais tempo, mas gerava maior envolvimento e participação. Era uma forma de democratizar o acesso ao conteúdo, valorizando o esforço de cada um e respeitando os diferentes níveis de escolarização presentes na sala.

Introduzi também oficinas práticas, como escrita de cartas, elaboração de currículos e confecção de cartazes. Essas atividades permitiam que os jovens expressassem sentimentos, refletissem sobre suas trajetórias e vislumbassem objetivos futuros. A criação de projetos de vida, por exemplo, provocou reflexões profundas. Mesmo entre os que se diziam descrentes do futuro, surgiam ideias, desejos e planos. A possibilidade de se ver como sujeito de transformação devolvia, aos poucos, o sentimento de pertencimento e capacidade.

Trabalhar com painéis temáticos foi uma proposta que fortaleceu o senso de grupo. Dividia a turma em equipes e cada grupo escolhia um tema: juventude, trabalho, família, direitos. A partir de imagens, frases e textos curtos, construíam murais coletivos. Durante essa atividade, o diálogo entre os alunos fluía de forma mais natural, surgiam colaborações espontâneas e, mesmo num ambiente marcado por rivalidades, percebia-se o nascimento de laços de solidariedade. A sala ganhava um novo tom: mais leve, mais coletivo, mais vivo.

Guardo com carinho alguns episódios que marcaram meu percurso. Lembro de um aluno que nunca havia participado das aulas. Durante uma atividade com música, ele pediu para ler a letra e, ao final, apresentou um verso que havia escrito. O gesto transformou o olhar dos colegas e mostrou a ele que podia ser escutado e reconhecido. São experiências como essa

que me confirmam o poder de uma escuta sensível, de uma proposta bem planejada e de um ambiente que convida à expressão sem julgamento.

Outro momento significativo foi quando, após uma sequência de aulas sobre identidade e comunidade, um grupo sugeriu escrever uma carta coletiva para a coordenação da unidade, reivindicando mais atividades culturais. Apoiei a iniciativa, orientei a produção e entregamos a carta juntos. Ela foi lida em reunião e gerou uma resposta positiva. A ação, ainda que simples, permitiu que os alunos experimentassem o exercício da participação ativa e percebessem que também podem ser agentes de mudança dentro do sistema.

A rotina exigia de mim equilíbrio constante entre firmeza e sensibilidade. Intervenções em conflitos, contenção de agressões verbais e reorganização de ambiente faziam parte do cotidiano. Com o tempo, aprendi a identificar sinais de tensão, a escutar os silêncios e a observar os gestos. Muitos adolescentes testavam nossos limites como forma de proteção. Por isso, manter uma postura coerente e respeitosa era essencial. Era preciso oferecer segurança sem autoritarismo, e escuta sem permissividade cega.

Sempre acreditei que a escola, mesmo dentro do sistema socioeducativo, pode ser espaço de respiro, criação e reinvenção. Mas reconheço que isso exige romper com a lógica punitiva e construir práticas pedagógicas que tenham como centro a dignidade humana. A escola pode ser um território de possibilidades, desde que se comprometa com a valorização dos sujeitos ali presentes, suas histórias e seus potenciais. É nesse compromisso que reside a potência transformadora da educação nesse contexto.

Nem sempre os objetivos traçados foram alcançados. Houve desistências, resistências e retrocessos. No entanto, aprendi a valorizar os processos. Em contextos de privação, o simples fato de o aluno comparecer à aula, participar de uma roda de conversa ou escrever uma frase já representa um avanço. A constância da presença, o respeito ao tempo de cada um e a disponibilidade em recomeçar todos os dias são, para mim, formas legítimas de ensinar e aprender.

Essa experiência também provocou mudanças em mim. Precisei rever conceitos, abandonar certezas e fortalecer minha escuta. Entendi que educar nesse espaço é um ato de humildade. Não sou salvadora nem detentora de verdades. Sou alguém que caminha junto, que aprende diariamente e que se coloca disponível para acompanhar, mesmo que por pouco tempo, trajetórias atravessadas pela dor e pela luta. Foi nessa escuta que reencontrei o sentido da minha prática docente.

Concluo este relato com a certeza de que atuar no sistema socioeducativo me transformou profundamente. Continuo acreditando que a escola pode ser um lugar de

recomeço. Sei que não é fácil, que as estruturas são frágeis e que o caminho é árduo. Mas acredito que, ao oferecer um espaço onde o adolescente se sinta respeitado e escutado, abre-se uma fresta de possibilidade, e essa fresta, quando bem cuidada, pode se tornar porta de saída para novas formas de existir no mundo.

4.1.3. Adaptações no uso de recursos didáticos no ensino remoto no estado do Amapá (2020-2021)

O período entre 2020 e 2021 foi marcado por profundas transformações na Educação Amapaense no sistema de ensino público e privado devido à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, e o retorno lento à Educação Presencial.

A sigla COVID-19 refere-se à doença causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, conforme noticiado no website da World Health Organization (WHO, 2025), provoca a síndrome respiratória aguda grave e que deriva do termo em inglês “coronavirus disease 2019”.

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, exigiu o fechamento das instituições de ensino, e uma rápida mudança no trabalho pedagógico no contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil, assim como implementação de protocolos e medidas tanto nas áreas da Saúde, Educação e Segurança Pública.

Com relação ao ERE no estado do Amapá, encontramos registros sobre algumas experiências desenvolvidas no estado do Amapá durante o tempo pandêmico (2020-2021), os quais selecionados para este estudo: um artigo, um capítulo de livro e duas dissertações (Cromianski *et. al.*, 2020; Oliveira *et. al.*, 2022; Nicoletti, 2023; Silva, 2023).

Os temas de pesquisas envolveram a Educação Infantil, em uma escola privada (Centro de Ensino Infantil Joaquina Menezes - CEIJM) (Cromianski *et. al.*, 2020); a Educação superior e foi comentado como foi implementada a educação remota nas instituições de ensino superior (UNIFAP, Universidade Estadual do Amapá - UEAP e Instituto Federal do Amapá - IFAP) (Oliveira *et. al.*, 2022), e por fim, na Educação Penitenciária (Escola Estadual São José - EESJ), destacando na descrição para o ensino de História entre os anos de 2020 a 2021 (Nicoletti, 2023; Silva, 2023).

Com relação às experiências do ensino remoto na região norte do Brasil, no resultado

do artigo de Gitahy *et. al.* (2024, p. 1) evidenciou-se que: “[...] passou-se a ser utilizada gravação de vídeos e transmissão aos detentos, sendo ainda desenvolvida uma versão off-line da plataforma aprimora a qual integra recursos tecnológicos e conteúdos curriculares”.

Neste período, as comunidades escolares e universitária tiveram que deixar as aulas presenciais e utilizaram recursos digitais adaptados ao contexto do ERE, para fazer o planejamento de ensino e realizar atividades escolares. Também foi necessário incorporar com maior frequência as tecnologias aplicadas à educação nas aulas não presenciais e atividades desplugadas no ensino de Matemática na Educação Infantil e no ensino de História na Educação Penitenciária com uso de materiais de estudos elaborados pelos docentes, e com estudos realizados dentro das celas da penitenciária, mas sem a comunicação virtual entre docentes e estudantes (Cromianski *et. al.*, 2020; Nicoletti, 2023; Silva, 2023).

Cromianski *et. al.* (2020) e Gitahy *et. al.* (2024) documentaram que os professores utilizaram vídeos, aplicativos do *Google Workspace* e conteúdos armazenados em plataformas digitais, entre outros recursos educacionais digitais e também os livros impressos durante o ERE, com os estudantes de tinham acesso à internet em suas casas; ou para aqueles que não tinham foram disponibilizados materiais de estudos fotocopiados para realizar estudos em casa.

Nesse contexto, foi essencial o acesso à formação continuada, visando atualização dos professores quanto ao uso de recursos digitais no ERE na Educação Básica e Superior. A este respeito, Carpes (2020), publicou um artigo que descreveu a experiência de um curso de extensão universitária que foi ofertado no *Google Classroom* pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) aos professores do Rio Grande do Sul. O seu objetivo foi refletir sobre o uso da tecnologia digital para o planejamento de aulas no contexto do ensino remoto a partir experiências do público atendido na ação extensionista.

Portanto, com base nos trabalhos de Cromianski *et. al.* (2020), Gitahy *et. al.* (2024) e Carpes (2020), pode-se concluir que a experiência do ERE no Brasil, também implicou no enfretamento de dificuldades próprias do tempo pandêmico, evidenciando as desigualdades educacionais e sociais quanto ao acesso e à utilização de recursos tecnológicos digitais por uma parte considerável das comunidades escolares, pois durante o ERE os estudantes e professores tiveram que usar os seus celulares, computadores e notebooks pessoais em suas casas, além de estudar/trabalhar de forma individual e/ou coletiva, utilizando recurso educacionais digitais ou impressos.

No contexto do sistema socioeducativo, especificamente na EEPERL, localizada no CESEIN na capital do Estado do Amapá, essa transição foi ainda mais complexa, pois a

instituição não possuía infraestrutura necessária para o ERE. Por exemplo, na escola pública em que trabalhei, não tinha laboratório de informática e nem computadores/notebooks com acesso a internet para uso pela comunidade escolar do sistema socioeducativo amapaense.

A estratégia adotada naquele momento foi o corpo docente elaborar as atividades escolares para os estudantes, quinzenalmente, o que incluía a disciplina História da forma mais didática possível. Estes materiais de estudos eram enviados pelos docentes ao *e-mail* do CESEIN, para serem fotocopiados pela equipe responsável com o fim de entregar aos estudantes durante o tempo padêmico.

Assim, a equipe docente com supervisão da coordenação pedagógica, organizou o calendário no período do ERE da seguinte forma: no início foi realizado um diagnóstico e o planejamento das ações; depois, a aplicação das atividades escolares mensais e avaliações formativas; e por fim, os estudantes resolveram a avaliação final e a análise em relação aos estudantes. Por isso, foi produzido um Plano de Avaliação, considerando-se as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar da EEPERL.

Tendo em vista a calamidade pública, em 2020, reconhecida no território brasileiro, que implicou na proibição de aulas presenciais em razão ao isolamento social e outras medidas adotadas no Brasil, a equipe docente aplicou avaliações a partir das condições reais enfrentadas durante o ERE. Portanto, o foco não foi apenas medir os resultados, mas compreender, na medida do possível, o processo de aprendizagem de cada estudante e oferecer *feedbacks* significativos que contribuíssem para seu desenvolvimento escolar.

Como instrumentos avaliativos, utilizamos fichas de acompanhamento pedagógico na EEPERL, com o fim de registrar informações como nome do estudante, conteúdo quinzenal, participação e observações pessoais. Cada estudante montou um portfólio com suas atividades escolares, as suas reflexões sobre o que aprendeu e as dificuldades durante o ERE.

Para fins de aprovação, adotou-se critérios flexíveis e condizentes com a realidade enfrentada, entre eles: a entrega mínima de 60% das atividades escolares, o esforço e engajamento demonstrados pelos estudantes, o progresso individual em relação ao início do ano e a participação na avaliação final. Esses critérios visaram reconhecer o percurso de cada estudante e garantir que tivesse oportunidade real de avançar de ano, mesmo no contexto do ERE.

Na execução do *Plano de Avaliação* durante o ERE (EEPERL, 2020), utilizamos materiais como fichas de acompanhamento individuais, a planilha geral de acompanhamento coletivo, a autoavaliação e roteiros para as entrevistas orais. A correção das atividades de História foi realizada de forma simplificada, com destaque para os acertos e erros mais

frequentes, acompanhada de um feedback escrito, breve e positivo, buscando incentivar os estudantes a continuarem estudando, mesmo sem contato presencial com o professor de História.

O ERE foi desenvolvido na EEPERL pelo trabalho da equipe de gestão escolar e equipe de professores, além de outros servidores e profissionais que atuam no sistema socioeducativo. Os professores foram responsáveis em planejar e enviar os materiais de estudos à escola, corrigir as atividades escolares e preencher as fichas de acompanhamento dos estudantes, e a coordenação pedagógica organizou os registros gerais, fez o acompanhamento dos resultados e promoveu reuniões online com os docentes.

A equipe dos educadores sociais ajudaram na aplicação das atividades escolares, na mediação de dúvidas e no registro da participação discente. Também, psicólogos e assistentes sociais colaboraram com a análise do contexto psicossocial de cada estudante, ajudando-nos a embasar decisões pedagógicas mais sensíveis e acolhedoras.

Assim em 2020, a experiência do ERE revelou-se um tempo de experimentação, adaptação e reinvenção do ensino de História na EEPERL. Ao integrar material didático fotocopiado e recursos educacionais digitais, conforme o que foi possível, pode-se constatar que o ensino de História no sistema socioeducativo não foi diferente da única escola pública que oferta Educação Básica à população carcerária na capital do Estado do Amapá, neste caso, a EESJ (Nicoletti, 2023; Silva, 2023).

É importante destacar que a oferta do Ensino Fundamental e Médio, em ambas escolas públicas (EEPERL e EESJ) foram mantidas no sistema socioeducativo e sistema penitenciário na cidade de Macapá, a partir de estudos realizados com uso de atividades desplugadas e materiais didáticos organizados pelo corpo docente da SEED-AP, e, portanto, sem acesso aos recursos tecnológicos, por exemplo computadores.

A partir de 2022, com a retomada gradual das aulas presenciais no Amapá, iniciou-se um novo desafio: superar os impactos acumulados durante os anos de ensino remoto emergencial. O sistema educacional, especialmente nas escolas públicas e nos estabelecimentos do sistema socioeducativo, enfrentou a difícil tarefa de recuperar o tempo perdido e reconstruir vínculos pedagógicos rompidos durante a pandemia.

Ainda em 2022, o Governo do Estado do Amapá por meio da SEED-AP, lançou o *Plano de Retomada Pedagógica* com foco na alfabetização, letramento e raciocínio lógico-matemático, priorizando as séries iniciais do Ensino Fundamental (Amapá, 2022). A iniciativa incluiu diagnósticos iniciais de aprendizagem, formação continuada para professores e a adoção de materiais didáticos complementares, como cadernos de reforço e kits de

alfabetização, distribuídos às escolas estaduais, mas com base em minha atuação no sistema socioeducativo, posso dizer que os kits e materiais didáticos não chegaram à EEPERL até 2023.

Novas estratégias, como o regime de plantão pedagógico (com atendimento extraclasse para estudantes em atraso), ciclos de recuperação intensiva e o uso de tutores escolares (alunos do ensino médio em situação de progressão continuada), foram adotadas para acelerar o processo de recuperação. Paralelamente, intensificou-se o apoio psicossocial aos estudantes, com a expansão de núcleos de atenção psicopedagógica na escola, reconhecendo que os efeitos da pandemia também afetaram o bem-estar emocional e a motivação para aprender.

O tema desta seção da dissertação é provocante, considerando que pouco foi escrito e publicado sobre a experiência do ERE no sistema socioeducativo, assim como em relação ao sistema penitenciário do Estado do Amapá. Assim, com este breve texto, esperamos motivar a sua continuidade por outros professores brasileiros.

4.2. Produção de um Fotolivro para o ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002)

A fotografia tem se destacado como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas possibilidades para a construção do conhecimento e estimulando tanto o pensamento crítico quanto a criatividade dos estudantes. Por meio da integração de imagens visuais ao conteúdo pedagógico é possível proporcionar uma experiência de aprendizado rica e significativa (Lima, 2016).

Assim, a fotografia no contexto escolar, não apenas complementa o ensino tradicional baseado em textos e exposições orais, mas também oferece uma nova linguagem que possibilita a interpretação do mundo de forma diferente, favorecendo a construção de uma aprendizagem mais envolvente e interativa (Lima, 2016). Dessa maneira, a fotografia permite aos estudantes se aproximem do objeto de estudo de forma visual.

A utilização da fotografia no ambiente educacional também proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver diversas habilidades cognitivas e sensoriais. Segundo Berger (2013), a interpretação de imagens exige um exercício de análise crítica, uma vez que cada fotografia pode conter diversas camadas de significados que precisam ser

desvendadas. O mesmo autor explica que a análise de uma imagem permite ao estudante observar, interpretar e questionar, habilidades fundamentais para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, a fotografia possibilita que o estudante exercite a sua criatividade, tanto na interpretação das imagens quanto na produção de fotografias, quando esta atividade é integrada ao currículo escolar. Dessa forma, o uso da fotografia no ensino não só amplia a compreensão dos conteúdos, mas também estimula o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes (Berger, 2013).

Outro aspecto relevante do uso de fotografias no processo educacional é o fato de tornar-se uma ferramenta inclusiva. A este respeito, Barros (2017), explica que a fotografia pode ser usada para promover a acessibilidade, tornando o ensino mais democrático e incentiva que os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem. Além disso, a fotografia transcende barreiras culturais e linguísticas, o que a torna uma excelente ferramenta para ambientes educacionais diversos e multiculturais.

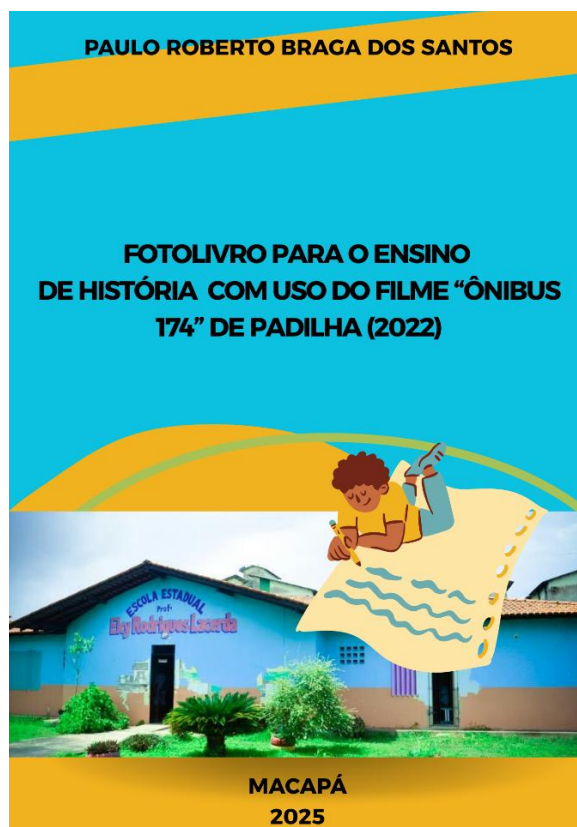
Assim, este autor reflete que ao trazer imagens do cotidiano, da cultura e da realidade de diferentes grupos sociais, a fotografia pode promover o diálogo e o respeito às diferenças, contribuindo para uma educação mais plural e inclusiva (Barros, 2017).

Por fim, é importante destacar o papel da fotografia como forma de registro e documentação no contexto educacional. Segundo Silva (2018), a fotografia pode ser utilizada para registrar projetos, experiências e atividades realizadas em sala de aula, além de contribuir para sua documentação e análise posterior.

Essa prática não só valoriza o trabalho desenvolvido pelos estudantes, mas também permite que educadores e estudantes reflitam sobre o processo de aprendizagem, identificando pontos fortes e o que necessitada ser aprimorado. Além disso, esse registro fotográfico pode fazer parte do instrumento de avaliação, já que, ao observar as imagens, os educadores podem ter outra visão sobre o engajamento dos estudantes e em relação ao desenvolvimento de suas habilidades. Portanto, a fotografia, quando utilizada de maneira reflexiva e planejada, contribui para o processo educativo (Silva, 2018).

Baseando-me nos autores citados neste capítulo da dissertação e considerando a minha experiência docente no ensino de História na EEPERL, elaborei um fotolivro para uso com com adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa, e matriculados no Ensino Fundamental, o que mostra a Figura 2:

Figura 2 - A capa do produto educacional



Fonte: (Santos, 2025).

O uso da fotografia é pouco utilizada no cotidiano escolar do ensino de História no sistema socioeducativo amapaense ou quando ocorre por meio das ilustrações e imagens citadas nos livros didáticos que são usados na EEPERL. Considerando este contexto escolar de privação de liberdade, o *Fotolivro para o Ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002)* (Santos, 2025), pode ser usado pelo corpo docente e discente como recurso didático em turma de 4ª etapa do Ensino Fundamental ofertado pela EJA, na execução de projetos e como fonte de pesquisa.

Parr e Badger (2004) explicam que um *photography book*, *photobook* ou *photo book* é um tipo de publicação, nas quais as imagens ou ilustrações fotográficas se sobressaem ao texto. Geralmente, são criados com um objetivo específico que se concretiza através da edição e do tratamento gráfico de modo a construir uma narrativa visual, o que o diferencia dos catálogos ou portfólios.

As etapas para criação do PED desta pesquisa foram as seguintes:

- ☒ Realização de pesquisa bibliográfica e seleção das fontes, a saber: (Barros; 2017; Berger, 2013; Lima, 2016; Silva, 2018).
- ☒ Leitura das fontes selecionadas e produção de resumos;

☑ Capturação de algumas imagens do documentário “Ônibus 174”, dirigido por José Padilha (2002);

☑ Definição do sumário e produção do protótipo fotolivro no editor do *Microsoft Word*;

☑ Organização do fotolivro na plataforma digital de design *Canva*, acessando (<http://www.canva.com>), com a finalidade de escolher um *Template*;

☑ Catalogação do fotolivro na biblioteca central da UNIFAP.

A fonte que inspirou a criação do PED foi o documentário “Ônibus 174”, dirigido por José Padilha (2002), que retrata de forma crua e realista, o sequestro de um ônibus urbano no Rio de Janeiro em 2000, protagonizado por Sandro do Nascimento, jovem negro e pobre que, ao longo de sua vida, foi marcado pela violência estatal, social e institucional.

A escolha do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002) para produzir o PED justifica-se por possibilitar abordar temáticas variadas no ensino de História, como exclusão social, racismo estrutural, violência policial, direitos humanos, e história local e história oral, estas buscando aproximar o debate às histórias de vidas da comunidade estudantil do sistema socioeducativo, o que entendo que são fundamentais para a formação crítica de estudantes do Ensino Fundamental.

O PED para o ensino de História é um recurso didático para professores e adolescentes do Ensino Fundamental II, que não foi aplicado na EEPERL pois não era objetivo deste estudo. Este foi planejado e criado com base em minha experiência na Educação Pública Amapaense em contexto de privação de liberdade, em particular, com adolescentes que têm acesso a Educação Básica no sistema socioeducativo.

O ensino de História nesse contexto possui um papel fundamental na formação crítica dos adolescentes e jovens, assim como na reconstrução de história de vidas e na promoção da cidadania crítica. Ao possibilitar que os estudantes compreendam seu lugar na história, reconheçam padrões sociais e culturais que impactaram suas vidas e construam narrativas alternativas sobre si mesmos, a disciplina pode atuar como ferramenta de resistência e transformação social (Libâneo, 2004; Freire, 2000). Por isso, torna-se essencial que outros professores de História assumam o protagonismo de discutir e pesquisar essa realidade escolar, trazendo-a para o centro dos debates educacionais.

Assim, há uma urgência por parte de professores e historiadores em desenvolverem pesquisas que deem visibilidade a essa realidade. Estes estudos devem ir além da descrição de práticas isoladas e buscar compreender as potencialidades e desafios do ensino de História em contextos de vulnerabilidade social, considerando os saberes históricos mobilizados pelos

próprios estudantes (Silveira, 2020; Cavalcante, 2020).

Esta dissertação provoca-me a refletir que a execução deste projetos de pesquisas, a partir de uma equipe comprometida com a valorização das experiências docentes e estudantins da EEPERL, contribui para que o professor e pesquisador repense sua prática educativa, levando a sonhar com uma educação mais inclusiva, emancipadora e contextualizada no CESEIN no futuro, e que busque valorizar a dignidade humana, o protagonismo e os saberes dos estudantes

Portanto, reafirmo a importância de integrar o saber da experiência à academia, valorizando a voz do professor enquanto sujeito ativo na construção de novas perspectivas educacionais (Josso, 2002). É por isso, que a pesquisa autobiográfica surge, assim, como metodologia pertinente, ao legitimar a vivência docente como fonte válida de conhecimento científico e político-pedagógico, permitindo resignificar práticas e promover reflexões críticas sobre a função social da escola (Lejeune, 1989).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busquei articular minha narrativa autobiográfica e experiência de professor de História no sistema socioeducativo amapaense, com os autores e autoras citadas na dissertação. A narrativa autobiográfica tornou-se parte integrante do processo de construção deste texto e da descrição dos dados com uso do método de análise de conteúdo, o que possibilitou refletir sobre o papel da escola pública e o ensino de História no contexto de privação de liberdade.

Minha experiência docente em instituições de privação de liberdade me ensinou que é possível construir uma educação histórica que vai além da transmissão oral de saberes baseados no currículo escolar, pois ensinar História para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa significa reconhecê-los como sujeitos históricos, que pensam criticamente sobre suas realidades e ressignificam suas trajetórias de vida. Para isso, é fundamental estabelecer relações de confiança, promover a escuta ativa e valorizar as vozes dos estudantes no ensino de História.

Essa experiência docente construída na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda (EUPERL), no período de 2016 a 2023, foi fundamental para a elaboração do produto educacional direcionado aos adolescentes da 4ª etapa do Ensino Fundamental em cumprimento de medida socioeducativa no CESEIN, em Macapá. O cotidiano pedagógico nesse espaço escolar revelou que o ensino de História, para além da dimensão conteudista, pode constituir-se como prática social e cultural voltada à formação da consciência crítica dos estudantes.

A legislação brasileira e o trabalho desenvolvido pelo SINASE não podem ser entendidos apenas como dispositivos normativos, mas como orientações que legitimam a atuação docente no interior das instituições de internação e que atuam com a implementação de políticas educacionais. Esses marcos jurídicos reconhecem os adolescentes em conflito com a lei como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, e apontam a educação como instrumento de reintegração familiar e cidadania. Nesse sentido, minha prática docente e a construção do produto educacional dialogam com a concepção pedagógico e protetiva defendida na legislação, reafirmando o papel da escola pública no processo de reintegração social.

A escrita da dissertação apoiou-se em pesquisa bibliográfica, análise documental e narrativa autobiográfica. Esse último recurso foi especialmente importante para refletir

criticamente sobre minha prática docente em História e, a partir dela, elaborar um produto educacional que atender estudantes da 4ª etapa do Ensino Fundamental da escola pesquisada e que se localiza dentro do CESEIN em Macapá, que foi o *Fotolivro para o ensino de História, com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2022)* (Santos, 2025). Esta parte da escrita me possibilitou documentar minha trajetória profissional e docente a partir de experiência de ensino desenvolvida no período de 2016 a 2023. Assim, minha narrativa docente constituiu-se como fonte oral que foi incorporada na escrita da dissertação e tornou-se base para o desenvolvimento do fotolivro.

A escolha metodológica em usar diferentes tipos de fontes para produzir o foto livro, como fontes escritas, históricas e cinematográfica, deriva da compreensão que o documentário e as imagens foram pensados como disparadores de debates históricos e sociais, criando pontes entre o conteúdo escolar e as vivências com uma parte dos estudantes do sistema socioeducativo. Desse modo, o uso de recursos visuais que se aproximam do universo juvenil, amplia o engajamento da comunidade escolar e possibilita desenvolver práticas pedagógicas significativas, especialmente em contextos socioeducativos.

Considerando que neste estudo não foi realizado uma experiência de ensino com uso do fotolivro produzido na pesquisa em ensino de História, portanto, ele é um material didático específico, que se for utilizado em turmas de 4ª etapa do Ensino Fundamental II, poderá contribuir com a mediação entre o saber histórico, a cultura e a experiência de vida do corpo discente em diálogo com os docentes de História.

Além disso, a construção do produto educacional baseia-se na articulação de discussões da história ensinada, cinema, artes visuais e cidadania. Essa perspectiva baseia-se na ideia de que a socioeducação atua com práticas educativas integradas e contextualizadas aos temas de estudos e que buscam valorizar, não apenas as narrativas dos livros didáticos ou outras fontes escritas, mas também as próprias narrativas orais da comunidade escolar. Considerando este contexto de ensino, o fotolivro foi criado para contribuir com a aproximação do saber histórico e a realidade concreta dos jovens atendidos no CESEIN.

O ensino de História em ambientes socioeducativos deve ser pensado a partir de uma perspectiva humanizadora, crítica e inclusiva, visando ofertar aos adolescentes não apenas a Educação Básica, mas condições para ressignificar suas histórias de vida e projetar novos futuros. Em outras palavras, trata-se da educação como direito social e como caminho para a construção de cidadania e da emancipação humana no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBERTI, C. E. S. **Ensino de História e privação de liberdade**: Estudo de caso em Centro de Atendimento Socioeducativo na Grande Florianópolis - SC (2018-2020). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

AMAPÁ. **Plano de Retomada Pedagógica**. Macapá, 2022.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Educação infantil e ensino fundamental**. Macapá: SEED-AP, 2019.

AMAPÁ. **Referencial Curricular do Amapá**, 2020.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cecília de Moraes Lins. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 7ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. M. Fotografia e Educação: Possibilidades na produção de significados de discursos visuais. **Nuances: estudos sobre Educação**, Vol. 28, n. 1, p. 78-94, Jan./Abr. 2017.

BENETTI, P. R. Redução da maioria penal: a longa trajetória de um discurso sobre adolescentes. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 58, p. 168-203, Set./Dez. 2021.

BERGER, J. **Modos de ver**. Trad. de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BEZERRA, A. C. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): avanços e desafios na garantia dos direitos de adolescentes em conflito com a lei. **Revista Brasileira de Direito da Criança e do Adolescente**, Brasília, Vol. 15, p. 115-136, Jan./Jun. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONATTO, D.; FONSECA, T. E. O paradigma da proteção integral e as medidas socioeducativas: entre a repressão e a reinserção social. **Revista Brasileira de Direito**, Rio de Janeiro, Vol. 2, p. 45-62, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de janeiro de 2012.

BRASIL. Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de dezembro de 1940.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRITO, O. A. **As contribuições da escola na ressocialização de adolescentes inseridos na medida socioeducativa de internação: estudo de caso da Escola Estadual Prof.^a Elcy Lacerda - Macapá - Amapá - Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CARMO, R. S.; BEZERRA, M. V. **Políticas Públicas para a Infância e Adolescência: Avanços e desafios na proteção integral no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2023.

CARPES, P. P. G. Formação continuada de professores durante a pandemia da COVID-19: uma experiência de extensão universitária. **Science and Knowledge in Focus**, Macapá, Vo. 3, n. 2, p. 61-75, Dec. 2020.

CARVALHO, L. P. M.; VASQUEZ, E. L. Trajetória profissional de mulheres negras e professoras da educação penitenciária. 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.

CARVALHO, M. A. A. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e suas implicações no Atendimento Socioeducativo**. São Paulo: Vozes, 2017.

CARVALHO, M. C. S. M. **Infância e Política no Brasil (1889-1930)**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTE, H. G. F. **As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no Centro Socioeducativo Feminino (CE-SEF)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, M. C.; REIS, L. P. **A Proteção Integral no Brasil: Desafios da implementação do ECA**. São Paulo: Cortez, 2015.

CROMIANSKI, S. R.; SILVA, M. N.; RODRIGUES, Q. D. F.; CARDOSO, A. L. S. M. . Ensino remoto de Matemática: a experiência de uma comunidade escolar durante a pandemia da COVID-19. **Science and Knowledge in Focus**, Macapá, Vol. 3, p. 25-47, 2020.

DAGNINO, E; OLIVEIRA, E. P; PANFICHI, A. Participação, cidadania e direitos: dilemas contemporâneos. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 13-27, Dez. 2006.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ELCY RODRIGUES LACERDA. **Plano de Avaliação durante o Ensino Remoto Emergencial**. Macapá, 2020)

FALEIROS, V. P. **A Criança, o Direito e a Justiça**. São Paulo: Cortez, 1995.

FARINELLI, C. C; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Vol. 19, n. 35, p. 63-86, Jan./Jun. 2016.

FONSECA, T. L. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **Revista Psico**, Porto Alegre, Vol. 36, n. 3, p. 267-273, Set./Dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, A. O. **Medida Socioeducativa de Internação e Ressocialização: Análise das contribuições das práticas pedagógicas no Centro Socioeducativo de Internação à luz do pensamento freireano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

GITAHY, R. R. C.; ALVES, L. H. R.; ABRASCIO, A. L. F.; SILVA, I. S. N. Ensino remoto nas prisões em tempos de pandemia. **Cenas Educacionais**, Caetité, Vol.7, n. e17898, p.1-19, 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Socioeducandos do Cesein realizam mostra pedagógica com robótica e ideias sustentáveis, 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.amapa.gov.br/noticia/2212/socioeducandos-do-cesein-realizam-mostra-pedagogica-com-robotica-e-ideias-sustentaveis>, Acesso em: 30 Mar. 2025.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOSSO, M. C. **Vivências Escolares: a memória do escolarizado e do professor**. Trad. de João Barroso e Teresa Lopes. Porto: Ed. Porto, 2002.

LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico**. Trad. de Mário Laranjeira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. S. A fotografia como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Científica do Curso de Pedagogia**, Pouso Alegre, Vol. 10, n. 1, p. 45-56, 2016.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELLO, M. S. **Socioeducação em foco: desafios e perspectivas do atendimento a adolescentes autores de ato infracional**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2015.
- MOREIRA, A. A. **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e a Política Pública e Socioeducação: Avanços e contradições**. São Paulo: Cortez, 2013.
- NASCIMENTO, M. L. **Política e infância no Brasil: A construção do campo dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- NEPP, I. Políticas públicas e infância no Brasil: trajetórias e desafios. In: RIZZINI, I. (Org.). **História da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 183-202.
- NICOLETTI, L. P. S. **Ensino de História na Escola da Prisão: Sequência didática para o uso de uma obra literária nas aulas de história**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.
- OLIVEIRA, C. M. O.; SILVA, F. G.; SUASSUNA, J. F.; BERNARDO, A. M. G.; BRITO, A. C. U.; BASTOS, A. M.; GOMES, R. K. S. Ensino remoto em tempos de pandemia no Amapá. In: ALBUQUERQUE, M.; GANDRA, T. (Org.). **Panorama da Covid-19 no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022, p. 337-348.
- PADILHA, J. (Dir.). **Ônibus 174 - 2002**. Disponível em: <http://www.zazen.com.br/nibus-174>, Acesso em: 30 Mar. 2025.
- PARENTE, M. G. **Educação sem Liberdade: Caminhos e descaminhos do real-vivido por um professor de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2006.
- PARR, M.; BADGER, G. **The Photobook: a history**. London: Phaidon Press, 2004. Vol. 1.
- PASSEGGI, M. C. R.; SOUZA, R. M. Narrativas autobiográficas na formação docente: possibilidades e desafios. In: NÓVOA, A. (Org.). **Professor Profissão: Novos desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 123-138.
- PASSONE, E. A trajetória do sistema socioeducativo no Brasil: uma visão histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Vol. 12, n. 34, p. 39-52, Mai./Ago. 2007.
- PASSONE, E. **Movimentos Sociais e a Infância: A construção de direitos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEDROSA, J. I. S. **Infância, abandono e proteção: as Santas Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos no Brasil (1850-1940)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A Criança e a Lei no Brasil: Revisão histórica e perspectivas atuais**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Andréa Sannazzaro. **Ensino de História no Sistema Socioeducativo: Desafios e possibilidades para a problematização da consciência histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RICOEUR, P. **O Conceito de Memória**. São Paulo: Loyola, 2000.

RIZZINI, I. **A História da Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUFF, 1997.

RIZZINI, I. **Crianças e Adolescentes no Brasil contemporâneo: políticas públicas e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

RIZZINI, I. **Crianças e Menores no Brasil: a situação social e as políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

RÜSEN, J. **Fundamentos da História: teoria da historiografia**. Trad. de Martina Schrader Kniffki. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

SANTOS, A. S. **Do Poder de Punir ao Dever de Educar: Fragilidades e possibilidades do processo educativo para jovens infratores sob o olhar de integrantes da equipe técnica do CESEIN/Amapá**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

SANTOS, E. S. **Ensino de História e Inclusão: Um caminho para a cidadania**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SANTOS, P. R. B. **Fotolivro para o ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002)**. Macapá, 2025. (Produto educacional de pesquisa realizada no PRO-FHISTÓRIA/UNIFAP).

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

SCHMIDT, M. A.; CAIMI, F. E. **Ensino de História: Teoria e prática**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, A. B. A fotografia como registro pedagógico: reflexões sobre documentação, memória e avaliação na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol. 44, p. 1-15, p. e181354, 2018.

SILVA, C. H. A eficácia das medidas socioeducativas em relação ao adolescente autor de ato

infracional, UOL, 2025. disponível em: <http://monografias.brasescola.uol.com.br/direito/a-eficacia-das-medidas-socioeducativas-relacao-ao-adolescente.htm>, Acesso em: 30 Mar. 2025.

SILVA, E. J. **Educação Penitenciária e Ensino de História: Podcasts sobre a expedição científica realizada no Jari (1935-1937)**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SILVA, M. P. **Memória e Identidade: a autobiografia como um caminho para a compreensão histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVEIRA, E. D. D. M. **“Bebel”, “sujeito-homem”, “menor” e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SOUZA, M. L. **Desafios na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ed. ABC, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Regimento do PPGPEH**. Macapá, 2018.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. Disponível em: [http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it), Acesso em: 30 Mar. 2025.

APÊNDICE A - O PRODUTO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

PAULO ROBERTO BRAGA DOS SANTOS

**FOTOLIVRO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA COM USO DO DOCUMENTÁRIO
“ÔNIBUS 174” DE PADILHA (2002)**



**MACAPÁ
2025**

SANTOS, Paulo Roberto Braga dos. Fotolivro para o ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002). Macapá, UNIFAP, 2025.

Orientadora: Eliane Leal Vasquez.

Produto educacional de dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025. 16f.

1. Ensino de história. 2. Sistema socioeducativo. 3. Pesquisa e narrativa autobiográfica.





ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de abril de 2025, às 9:00 horas, reuniram-se os membros da Banca de Defesa Pública da Dissertação de Paulo Roberto Braga dos Santos, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, ofertado pela Universidade Federal do Amapá - PPGPEH/UNIFAP, na sala do *Google Meet*, com acesso ao link meet.google.com/nem-esrz-iem. Inicialmente foi constituída a banca de defesa pública pelas professoras doutoras Eliane Leal Vasquez - UNIFAP (presidente e orientadora), Cecília Maria Chaves Brito Bastos - UNIFAP (avaliadora interna) e o professor doutor Almiro Alves de Abreu - UNIFAP (avaliador externo). O tema arguido foi “Sistema Socioeducativo e Ensino de História: Narrativa autobiográfica da minha experiência de professor de História em uma escola pública”. Após Paulo Roberto Braga dos Santos apresentar o resultado da pesquisa, os avaliadores realizaram a arguição, momento em que ele respondeu às perguntas. Os membros da Banca aprovaram a dissertação, recomendaram revisar o texto dissertativo e incluir o Fotolivro no apêndice, além de relacionar a sua construção com a pesquisa de narrativa autobiográfica. Também, sugeriram que o título da dissertação seja “Sistema Socioeducativo e Narrativa Autobiográfica de um Professor de História (2016-2024): Reflexão e produção de um fotolivro”, devendo entregar a versão final da dissertação no prazo definido no regimento do PPGPEH/UNIFAP à Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para posterior homologação em reunião de Colegiado. Nada havendo mais de assunto a tratar, a presidente da banca encerrou os trabalhos às 11:00h. Em seguida, a ata de defesa pública de dissertação foi regidida e assinada digitalmente no website do SouGov.

Documento assinado digitalmente
 ELIANE LEAL VASQUEZ
Data: 28/04/2025 17:35:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Dra Eliane Leal Vasquez - PROFHISTÓRIA/UNIFAP
Presidente e orientadora

Documento assinado digitalmente
 ALMIRO ALVES DE ABREU
Data: 20/10/2025 16:04:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Dr Almiro Alves de Abreu - CCPED/MZE/UNIFAP
Avaliador externo ao programa

Documento assinado digitalmente
 CECILIA MARIA CHAVES BRITO BASTOS
Data: 28/04/2025 22:51:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Dra Cecília Maria Chaves Britos Bastos - PROFHISTÓRIA/UNIFAP
Avaliadora interna

SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Possibilidades de usos do fotolivro.....	06
Quem é José Padilha?.....	07
O documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002).....	08
Atividade de leitura e interpretação.....	10
Atividade de problematização.....	12
Atividade da cruzadinha digital.....	14
Atividade da história recente a partir de histórias de vidas.....	15
Referência como inspiração.....	16
Apêndice - Plano de aula de História para o para o 9º ano do ensino fundamental II.....	18

APRESENTAÇÃO

Eliane Leal Vasquez

Este produto educacional é resultado da pesquisa de Paulo Roberto Braga dos Santos (2025a), realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Amapá (PROFHISTÓRIA/UNIFAP) e vinculou-se à linha de investigação “Saberes históricos no espaço escolar”.

O projeto foi elaborado no Seminário de Pesquisa do curso, momento em que recebeu as primeiras sugestões do Prof. Dr. Sidney Lobato em relação ao objeto de estudo, docente que ministrava a disciplina.

Paulo Roberto Braga dos Santos ingressou no Núcleo de Pesquisa em História da Ciência e Ensino (NUPHCE/UNIFAP/CNPq) e passou a compor a equipe da linha de pesquisa “História da Ciência e Estudo Penitenciário”, pois debatia temáticas mais próximas do seu objeto de estudo.

O seu interesse por temas relacionados à educação básica e ensino de História em contexto de privação de liberdade justifica-se porque ele trabalhou de 2016 a 2023 na Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda (EUPERL), em Macapá. Esta escola pública é responsável pela educação básica de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em instituição de internação.

O seu tema de estudo insere-se na História da Educação Pública no Estado do Amapá, com foco no ensino de História para adolescentes e jovens atendidos pela equipe de profissionais do Centro Educacional Socioeducativo de Integração (CESEIN) e pelos docentes da Secretaria de Estado da Educação (SEED-AP).

O **Fotolivro para o ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002)** foi produzido por Santos (2025b), para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II, e são ofertadas pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na EEPERL.

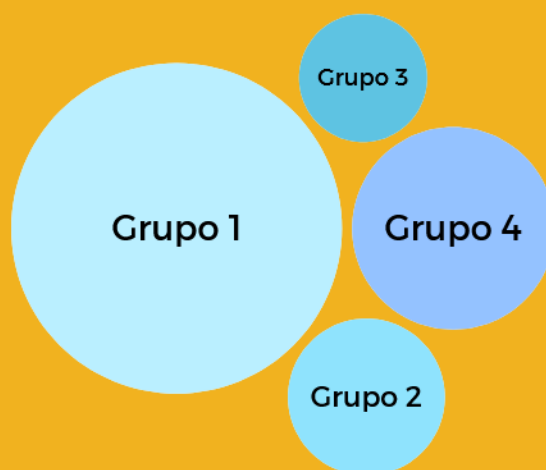
Este produto educacional foi idealizado e produzido durante a última etapa da pesquisa e foi inspirado em Connelly e Clandinin (2015), Passeggi e Souza (2011), Lejeune (1989), Ricoeur (2000), entre outros que discutem sobre a construção de narrativas autobiográficas, memórias e experiências humanas.

Também os livros de (Freire, 1967; Parr; Badger, 2004) foram importantes, pois fundamentaram a base teórica do processo de criação do produto educacional, e o documentário dirigido por Padilha, (2002) foi uma fonte da História Audiovisual que foi incluída nas referências do estudo.

Recomendo o uso deste recurso educacional digital aos docentes da EEPERL, para testarem a sua aplicação no ensino de História, com o fim de refletirem sobre a variabilidade da inserção do mesmo entre os materiais educacionais de apoio utilizados na Educação Básica.



POSSIBILIDADES DE USOS DO FOTOLIVRO



Sugerimos o uso do fotolivro aos docentes e estudantes de escolas públicas que atuam em instituição de internação no sistema socioeducativo, com a finalidade de]:

- 1) Uso como material didático no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental II;
- 2) Utilização como fonte para realizar pesquisa e projetos de ensino;
- 3) Aplicação em experiência educativa presencial ou online, para criar metodologias com a comunidade escolar;
- 4) Uso como ação integrada de pesquisa e extensão universitária.



QUEM É JOSÉ PADILHA?



Fonte: (Filme B, 2025)

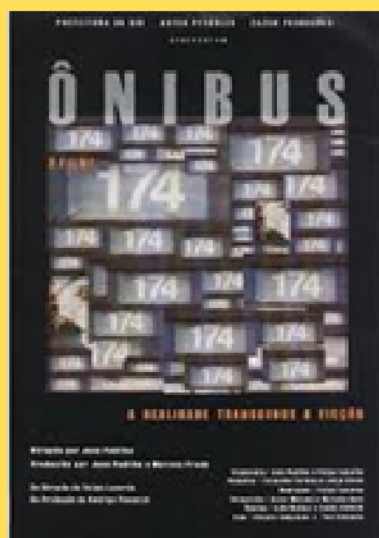
Em 11/08/1967, nasceu José Padilha em São Paulo e tornou-se um profissional da área do cinema, atuando como diretor, roteirista, documentarista e produtor.

O seu nome ficou conhecido na área do cinema, principalmente após o lançamento de **Ônibus 174** (2002), **Tropa de Elite** (2007) e **Tropa de Elite II** (2010), entre outros trabalhos (Filme B, 2025).

O website da Filme B (2025) divulgou que o nome de José Padilha foi incluído na lista de “10 directors to watch”, conforme citado na revista americana Variety, sendo reconhecido internacionalmente.



O DOCUMENTÁRIO “ÔNIBUS 174” DE JOSÉ PADILHA (2002)



Fonte: (A casa do colecionador, 2025)

O documentário reconstitui o sequestro de um ônibus urbano por Sandro Rosa do Nascimento, um jovem de 21 anos que, armado e em visível estado de nervosismo, invadiu o veículo na Zona Sul do Rio de Janeiro e manteve passageiros reféns por várias horas.

O episódio, transmitido ao vivo por canais de televisão, terminou com a morte de Sandro em um tiroteio com a polícia, após um confronto que foi amplamente filmado e divulgado na internet.



A cobertura midiática transformou o ocorrido em um espetáculo trágico, em que a violência foi consumida como entretenimento, sem que se buscasse compreender as causas reais por trás do ato.

O diretor José Padilha (2002) se aprofunda na história de vida de Sandro, revelando um passado marcado pela pobreza, violência e abandono.

Filho de uma mãe usuária de drogas e criado nas ruas desde cedo, Sandro passou por instituições de acolhimento precárias, onde sofreu maus-tratos e negligência.

Sua trajetória é emblemática de milhares de crianças brasileiras que crescem sem acesso à educação, saúde, proteção ou oportunidades reais de ascensão social.



ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

O Ônibus 174 e a Face da Desigualdade no Brasil

Em junho de 2000, o Brasil ficou em choque com o episódio do sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro. Um jovem chamado Sandro Rosa do Nascimento invadiu o ônibus armado e fez reféns. A ação foi transmitida ao vivo por várias emissoras de televisão e terminou com a morte de Sandro, após um tiroteio com a polícia.

O documentário "Ônibus 174", lançado em 2002, investiga não apenas os fatos do sequestro, mas também a trajetória de vida de Sandro. Ele cresceu em um ambiente marcado pela pobreza, violência, negligência e abandono. Filho de uma mãe usuária de drogas e criado nas ruas desde cedo, Sandro foi vítima de abusos e teve poucas chances de acesso à educação, saúde e proteção social.



O caso levantou importantes debates sobre a situação das periferias brasileiras, a falta de oportunidades para a juventude pobre e a relação da população com o sistema de segurança pública. O documentário mostra como a história de Sandro não é apenas a de um criminoso, mas também de uma pessoa que foi esquecida pelas políticas públicas e por uma sociedade que muitas vezes ignora a realidade dos mais pobres.

- Com base na leitura e sua interpretação do texto, responda as seguintes questões:

- 1) Qual foi o fato central retratado no documentário "Ônibus 174"?
- 2) Quem foi Sandro Rosa do Nascimento e o que o documentário revela sobre sua vida?
- 3) Quais foram as condições sociais que marcaram a vida de Sandro?
- 4) O que o documentário tenta mostrar ao investigar a vida de Sandro, além do crime cometido?



ATIVIDADE DE PROBLEMATIZAÇÃO



Fonte: (Wikipédia, 2025)

Texto de apoio à aula de História

O documentário *Ônibus 174* não é apenas uma narrativa sobre um crime, mas uma investigação sobre as condições de vida de muitos jovens brasileiros que vivem nas periferias e favelas. Sandro Rosa do Nascimento, o jovem protagonista do episódio, foi criado em um ambiente de extrema pobreza, violência e abandono familiar. Sua história nos faz pensar: até que ponto a sociedade é responsável pela formação de indivíduos que cometem atos violentos?

O filme nos desafia a ir além da visão imediata do "bandido" ou "criminoso", apresentando a trajetória humana de Sandro, que desde criança, foi ignorado pelas políticas públicas.



O caso do ônibus 174 se tornou um espelho da realidade brasileira: um país marcado por grandes desigualdades, onde muitos jovens pobres crescem sem acesso à educação, saúde, segurança e oportunidades

- Analisando o texto de apoio, reflita sobre as seguintes questões:

a) O personagem Sandro, no documentário, é retratado como um jovem pobre e negro, envolvido em situações de conflito com a lei. Na sua visão, como esse personagem exemplifica discussões sobre população negra no Brasil, pobreza, e violência urbana e prática de sequestro?

b) Por que é importante compreender a violência urbana no Brasil como um fenômeno estrutural e não apenas como um problema de segurança pública?

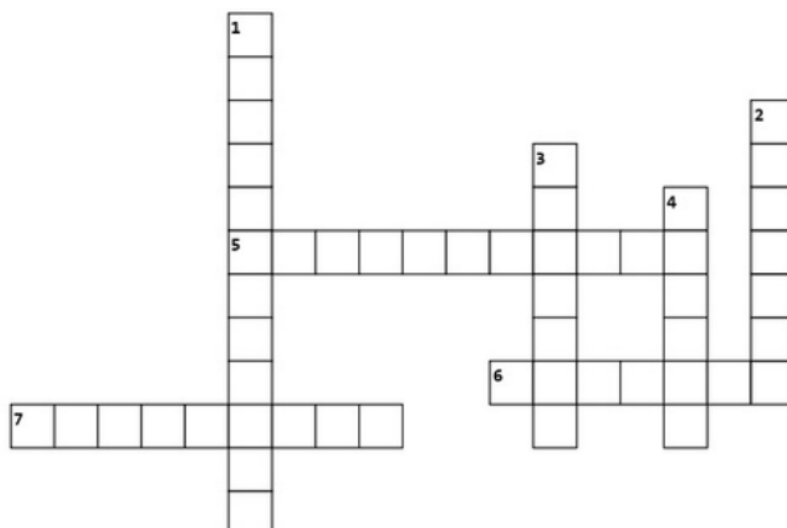


ATIVIDADE DA CRUZADINHA DIGITAL

Considerando que você já assistiu o documentário "Ônibus 174", agora responda a cruzadinha digital:

O que entendi sobre o documentário "Onibus 174" dirigido por José Pad... <https://crosswordlabs.com/view/o-que-entendi-do-documetario-onibus-174>

O que entendi sobre o documentário "Ônibus 174"
dirigido por José Padilha?



Across

- 5. - Nome do diretor do documentário Ônibus 174.
- 6. - Condição social vivida pelo sequestrador durante a infância, marcada por exclusão e ausência de políticas públicas.
- 7. - Meio de comunicação que transmitiu o sequestro ao vivo, contribuindo para a espetacularização do evento.

Down

- 1. - Cidade onde ocorreu o sequestro do ônibus da linha 174.
- 2. - Instituição do Estado responsável pela condução da negociação e que teve sua atuação fortemente questionada no filme.
- 3. - Ano em que ocorreu o sequestro retratado no documentário.
- 4. - Nome do jovem que sequestrou o ônibus no Rio de Janeiro, em junho de 2000.

Fonte: (Santos, 2025c)



ATIVIDADE DA HISTÓRIA RECENTE A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDAS

Considerando as atividades de leitura e interpretação, problematização e cruzadinha digital deste produto educacional, agora reflita e responda:

1. Reescrevendo a História recente a partir da minha história de vida. Se você pudesse mudar uma parte da sua história de vida ou da história de jovens do Amapá, o que seria?

2. Crie um cartaz com o título "Minha história de vida pode ser diferente" e inclua: uma frase de esperança e uma mudança que você gostaria de ver no futuro.



REFERÊNCIA COMO INSPIRAÇÃO

A CASA DO COLECIONADOR. Ônibus 174., Disponível em: <https://www.acasadocolecionador.com.br/onibus-174-2002?srsltid=AfmBOorebjAHloLzKWJwrpNP5crpp4mmKCpYSVgXG4s0nSgEGagXhqZ7>, Acesso em: 30 Jun. 2025.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FILME B. José Padilha. Disponível em: <http://www.filmeb.com.br/quem-e-quem/diretor-documentarista-produtor-roterista/jose-padilha>, Acesso em: 30 Jun. 2025.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WIKIPEDIA. Sequestro do ônibus 174. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sequestro_do_%C3%B4nibus_174, Acesso em: 30 Jun. 2025.

LEJEUNE, P. O Pacto Autobiográfico. Trad. de Mário Laranjeira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.



PADILHA, J. (Dir.). Ônibus 174. Rio de Janeiro: Zazen Produções, 2002.

PASSEGGI, M. C. R.; SOUZA, R. M. Narrativas autobiográficas na formação docente: possibilidades e desafios. In: NÓVOA, A. (Org.). Professor Profissão: Novos desafios. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 123-138.

RICOEUR, P. O Conceito de Memória. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, P. R. B. Sistema Socioeducativo e Narrativa Autobiográfica de um Professor de História: Reflexão e produção de um fotolivro. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025a.

SANTOS, P. R. B. O que entendi sobre o documentário “Ônibus 174” dirigido por José Padilha?, 2025c. Disponível em: <http://crosswordlabs.com/view/o-que-entendi-do-documetario-onibus-174>.

LEJEUNE, P. O Pacto Autobiográfico. Trad. de Mário Laranjeira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.



APÊNDICE

PLANO DE AULA DE HISTÓRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

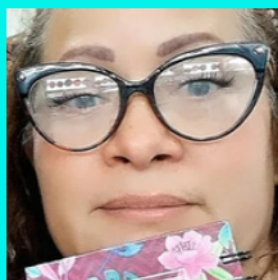
Escola pública:	Escola Estadual Profª Elcy Rodrigues Lacerda
Curso:	Ensino Fundamental
Turma:	9º ano
Componente curricular:	História
Quantidade de aulas presenciais:	8 aulas
Unidade temática:	História recente
Objeto do conhecimento:	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade
Habilidade específica:	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (Brasil, 2018, p. 433).
Método de ensino:	<p>Método de Paulo Freire adaptado ao ensino de História para estudantes que são atendidos, em Macapá, pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e pela equipe de docentes da Escola Estadual Profª Elcy Rodrigues Lacerda.</p> <p>As atividades educativas propostas no produto educacional de Santos (2025b):</p> <ul style="list-style-type: none">• Etapa 1: Exibição do documentário “Ônibus 174” dirigido por José Padilha (2002);



	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa 2: Diálogo entre professor de História e estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre: Quem é José Padilha? Quais os temas abordados no documentário? • Etapa 3: Participação nas atividades propostas: leitura e interpretação, problematização, cruzadinha digital e história recente a partir de história de vidas.
Recurso didático:	<p>Para o professor de História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assinatura de plano no Google Play para exibir o documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002) na aula presencial aos estudantes. • O produto educacional da pesquisa em ensino de História realizada por Santos (2025b). • Notebook com acesso à internet, projetor de slides, caixa de som e microfone. <p>Para o corpo discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotocópias do produto educacional da pesquisa em ensino de História realizada por Santos (2025b), para entregar aos grupos na aula presencial. • Caderno, papel cartão colorido, canetas, pincéis coloridos e lápis de cor.
Avaliação:	Avaliação processual, considerando aspectos cognitivos, comunicação oral e narrativas escritas produzidas pelos estudantes nas aulas presenciais de História.
Referência:	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.</p> <p>IDFA 2011 Trailer Bus 174. 04 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=hkKfeyWTW90, Acesso em: 30 Mar. 2025.</p> <p>PADILHA, J. (Dir.). Ônibus 174 - 2002. Disponível em: http://www.zazen.com.br/nibus-174, Acesso em: 30 Mar. 2025.</p> <p>SANTOS, P. R. B. Sistema socioeducativo e narrativa autobiográfica de um professor de História (2016-2023): reflexão e produção de um fotolivro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de Pós-graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025a.</p> <p>SANTOS, P. R. B. Fotolivro para o ensino de História com uso do documentário “Ônibus 174” de Padilha (2002). Macapá, 2025b. (Produto educacional de pesquisa realizada no PROFHISTÓRIA/UNIFAP).</p> <p>SANTOS, P. R. B. O que entendi sobre o documentário “Ônibus 174” dirigido por José Padilha?, 2025c. Disponível em: http://crosswordlabs.com/view/o-que-entendi-do-documetario-onibus-174.</p>



Paulo Roberto Braga dos Santos - Mestrando do PROFHISTÓRIA/UNIFAP e participou do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE. Professor de História do Governo do Estado do Amapá, com experiência em escolas públicas no sistema socioeducativo e sistema prisional. Experiência em pesquisa: Sistema socioeducativo, ensino de História e produto educacional.



Eliane Leal Vasquez - Doutora em História da Ciência pela PUC/SP e foi pesquisadora visitante no estágio pós-doutoral em Educação no PPGE/UFT. Professora permanente no PROFHISTÓRIA/UNIFAP e líder do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino - NUPHCE. Expertise em pesquisa: História da ciência penitenciária no Brasil Império (1854-1889), História da educação penitenciária e prática de leitura, educação penitenciária no Amapá, ensino de História e Matemática,

Saúde e paz!

