



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
(PROFHISTÓRIA - 2024)



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária**

Macapá-AP  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
(PROFHISTÓRIA - 2024)



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Amapá, em concentração na área de Ensino de História, no âmbito da Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador:  
Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery

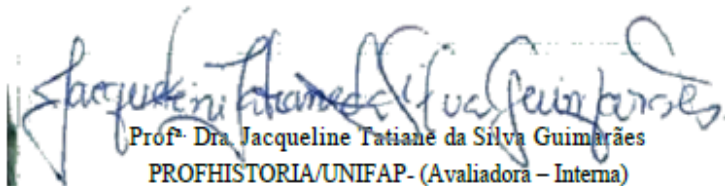
Macapá  
2026




### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

No dia treze do mês de abril de 2026, às 15h00, transmitido pelo Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=G-tfSrSz0N8>) realizou-se a Banca de Defesa Pública da Dissertação de AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UNIFAP. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento do PROFHISTÓRIA, foi constituída pelos professores doutores Profa. Dra. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães (Titular – Interno ao PROFHISTÓRIA), Profa. Dra. Cristiane do Socorro dos Santos Nery (Titular – Externo-UFPA-PPGED), Prof. Dr. David Junior de Souza Silva (Suplente - PROFSOCIO UNIFAP) e Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery (Orientador). O tema arguido foi “O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ESTADO DO AMAPÁ: CONTRIBUIÇÕES DA DECOLONIALIDADE PARA A PRÁXIS DA AUTONOMIA SOLIDÁRIA.” Após Aguinaldo Gonçalves, apresentar o resultado da pesquisa e cumprindo o horário da defesa, as examinadoras realizaram a arguição. Ele respondeu às perguntas e, em seguida, a Comissão Examinadora apresentou o resultado da avaliação do trabalho e Aguinaldo foi aprovado pela Banca de Defesa Pública. Também sugeriram que fosse publicado a dissertação, bem como do produto educacional, após o depósito na Coordenação do PROFHISTÓRIA e no Departamento de Pós-Graduação da UNIFAP. Nada mais havendo a tratar, a presidente da Comissão Examinadora encerrou os trabalhos às 16h38min e foi lavrada a presente ata, devidamente assinada no website do SouGov.

Macapá, 13 de abril de 2026.

  
Prof.ª Dra. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães  
PROFHISTORIA/UNIFAP- (Avaliadora – Interna)

  
Prof.ª Dra. Cristiane do Socorro dos Santos Nery –  
PPGED/UNIFAP (Avaliadora Externa)

Documento assinado digitalmente  
 VITOR SOUSA CUNHA NERY  
Data: 23/04/2026 16:18:47-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery-  
PROFHISTORIA/UNIFAP (Orientador)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP

Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

Gonçalves, Aguinaldo de Matos.

G635e O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária. / Aguinaldo de Matos Gonçalves. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.  
201 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Socioeducação de internação. 3. Decolonialidade. 4. Interculturalidade crítica. 5. Autonomia solidária. 6. Produto educacional. I. Nery, Vitor Sousa Cunha, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

**CDD 23. ed. – 907.098116**

GONÇALVES, Aguinaldo de Matos. **O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária.** Orientador: Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery. 2026. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

## RESUMO

O presente estudo visa contribuir com maior visibilidade ao trabalho educacional da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, no contexto da socioeducação de internação. Para isso, trabalhou-se com a temática **o ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária.** O estudo ancora-se na decolonialidade, na interculturalidade crítica e nas pedagogias freireanas que inspiram e fundamentam o conceito de autonomia solidária no contexto da educação. Como Objetivo Geral propomos analisar as contribuições do **jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica** no ensino de história para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação. Nesse caminho, a presente pesquisa foi de abordagem qualitativa. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante. A Análise das informações coletadas, as percepções de estudantes, professores e pedagogos, seguiu a análise temática/categorial em diálogo com a decolonialidade. Neste processo, em atenção ao Mestrado Profissional, apresentamos, como Produto Educacional, o jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica, de perfil aberto, com potencial de exploração de temáticas diversas, acompanhado por um **Material de Apoio Docente**, com a metodologia de ensino adequada ao jogo, direcionado às professoras e aos professores da educação básica. Como resultados alcançados, verificamos, a aceitabilidade e a viabilidade de uso do **jogo TAS**, pelos sujeitos participantes da pesquisa. Constatou-se que o conceito de autonomia solidária mostrou-se significativo como princípio ético-político de respeito e valorização das alteridades no ambiente escolar. Os estudantes demonstraram maior interesse e compreensão sobre pertencimento, pluralidade cultural local e consciência histórica. Os docentes ganharam maior segurança teórica e metodológica no ensino de história no contexto específico da socioeducação de internação. Acreditamos que novos estudos, a partir dos sujeitos que vivenciam a Escola Profa. Elcy Lacerda, darão grandes contribuições no campo do ensino de história e das pedagogias decoloniais, favorecendo maior visibilidade do trabalho educacional no contexto da socioeducação de internação na Amazônia amapaense.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Socioeducação de internação. Decolonialidade. Interculturalidade crítica. Autonomia solidária. Produto educacional.

GONÇALVES, Aguinaldo de Matos. **O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá**: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária. Orientador: Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery. 2026. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo contribuir con mayor visibilidad al trabajo educativo de la Escuela Estadual Profesora Elcy Rodrigues Lacerda, en el contexto de la socioeducación de internamiento. Para ello, se trabajó con el tema La enseñanza de la historia para adolescentes y jóvenes en privación de libertad en el Estado de Amapá: construcciones de la decolonialidad a la praxis de la autonomía solidaria. El estudio se basa en la decolonialidad, la interculturalidad crítica y las pedagogías freireanas que inspiran y fundamentan el concepto de autonomía solidaria en el contexto de la educación. Como objetivo general proponemos analizar las contribuciones del juego Trilha Autonomia Solidária: navegando con interculturalidad crítica en la enseñanza de historia para adolescentes y jóvenes que cumplen con la medida socioeducativa de internación. En este camino, la presente investigación fue de enfoque cualitativo. Para la recopilación de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante. El análisis de la información recopilada, las percepciones de estudiantes, profesores y pedagogos, siguió el análisis temático/categorial en dialogo con la decolonialidad. En este proceso, en atención al Mestrado Profesional, presentamos, como Producto Educativo, el **juego Trilha Autonomia Solidária: navegando con interculturalidad crítica**, de perfil abierto, con potencial de exploración de diversas temáticas, acompañado de un **Material de Apoyo Docente**, con la metodología de enseñanza adecuada al juego, dirigido a los profesores de la educación básica. Como resultados obtenidos, verificamos la aceptabilidad y viabilidad del **juego TAS**, por parte de los sujetos participantes de la investigación. Se constató que el concepto de autonomía se mostró significativo como principio ético-político de respeto y valorización de las alteridades en el entorno escolar. Los estudiantes demostraron un mayor interés y comprensión sobre la pertinencia, la pluralidad cultural local y la conciencia histórica. Los profesores ganaron mayor seguridad teórica y metodológica en la enseñanza de la historia en el contexto específico de la socioeducación de internación. Creemos que nuevos estudios, a partir de los sujetos que viven la Escuela Profa. Elcy Lacerda, darán grandes contribuciones en el campo de la enseñanza de la historia y de las pedagogías decoloniales, favoreciendo una mayor visibilidad del trabajo educativo en el contexto de la socioeducación de internación en la Amazônia amapaense.

**Palabras clave:** Enseñanza de historia. Socioeducación de internación. Decolonialidad. Interculturalidad crítica. Autonomía solidaria. Producto educativo.

## Reescrevendo minha história

Aos 15, vi o mundo desabar, na falta de afeto, difícil amar.  
A escola distante, o lar sem amor,  
A mente vazia, terreno pra dor.  
A mão estendida pro lado errado,  
No crime a saída, destino amargado.  
Adrenalina na veia pulsando,  
A vida bandida, o tempo passando.

*Mas a esperança é chama que arde no peito de quem vê que não é tarde  
Pra reconstruir, refazer, começar um novo caminho, um novo lugar.  
É chama que arde no peito de quem vê que não é tarde pra reconstruir,  
refazer, começar um novo caminho, um novo lugar.*  
**(refrão)**

A cela fria, a noite sem fim, lembranças pesadas, do que fiz de ruim.  
O toque de alívio, a voz que ensina que o erro passado não nos define.  
A chance de estudar, de me encontrar,  
No livro a resposta pra me libertar.  
A fé que renasce, no peito a vibrar, um novo futuro a concretizar.  
**(refrão)**

As ruas, pontes e becos guardam memórias de infâncias perdidas, sonhos destruídos por ilusões. Jovens que acreditam numa vida fácil, mas acabam presos na própria sombra. Porém, mesmo na escuridão, ainda resta uma chance de mudança. Cada erro, cada ferida, pode se transformar em força para seguir. Quem tem coragem de lutar consegue reescrever a própria história.  
**(refrão)**

(Composição do Professor e Músico Joab Moraes - 2025)

Em nome do professor Joab Moraes, grande profissional e amigo, dedico este estudo a todos os servidores e servidoras da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda que, diariamente, fazem acontecer a educação escolar neste espaço tão rico em desafios e possibilidades. Na Secretaria Escolar, na portaria da escola, na preparação da alimentação escolar, na Coordenação Pedagógica, na Gestão Escolar e nos momentos de ensino oportunizados pelos diversos componentes curriculares onde ocorre a beleza da transformação de saberes, histórias e culturas em ricas aprendizagens.

*“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.*  
Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido).

*“Ante todo afirmar la VIDA por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones universales de la reproducción de esa VIDA en la TIERRA”.*  
Enrique Dussel, (Filosofia da Libertação).

*“Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.”*  
Catherine Walsh (Lo pedagógico y lo decolonial).

Jeito Tucuju  
*Quem nunca viu o Amazonas/ Nunca irá entender a vida de um povo,  
De alma e cor brasileiras/ Suas conquistas ribeiras,  
Seu ritmo novo.  
Não contará nossa história/ Por não saber ou por não fazer jus,  
Não curtirá nossas festas, tucuju.  
Quem avistar o Amazonas/ Nesse momento  
e souber Transbordar de tanto amor/ Esse terá entendido,  
O jeito de ser do povo daqui.*  
(música de Val Milhomem / Joãozinho Gomes)

## AGRADECIMENTOS

Em nome de meu Avô materno, **Narciso Gonçalves**, ribeirinho, seringueiro, lavrador, calafate de embarcações, agradeço aos povos ancestrais (indígenas, quilombolas e ribeirinhos) que construíram uma pluralidade cultural nas Amazônias paraense e amapaense, na região entre o Marajó e o Amapá, a partir dos processos interculturais e migratórios, na busca de melhores condições de vida para sua gente e futuras gerações.

Aos meus familiares que constituem minha existência, criações, lutas e resiliências numa história de meio século de vida. Minha Mãe, **Cecília de Matos Gonçalves**, mulher de lutas e resistências no sustento de seus filhos e filha (**Amiraldo, Adriana, Haroldo, Antonio e Lauro**). À minha esposa, meu anjo e companheira de vida, **Aline Danielle Raiol Neves**, que foi rigorosa e precisa nas inúmeras revisões destes escritos. Minha gratidão e amor verdadeiro. Às minhas filhas, mulheres fortes e inteligentes que inspiram coragem, luta e resiliência: **Benise Aires Oliveira Gonçalves, Madleny Neves, Rebeca Góes Gonçalves, Victória Maria Góes Gonçalves e Maria Clara Neves Gonçalves**. Aos filhos **Michael Augusto Neves e João Pedro Neves Gonçalves**. Este, meu melhor amigo para todas as vidas.

Ao Programa de Mestrado Profissional - **ProfHistória** - da Universidade Federal do Amapá - **UNIFAP**, pela oportunidade em viabilizar caminhos para a problematização do trabalho docente no chão da escola. Uma grande contribuição da rede nacional de pós-graduação em nosso país.

Às professoras e aos professores do ProfHistória Unifap, destacadamente **Profa. Dra. Cecília Maria de Brito Bastos, Profa. Dra. Carmentilla das Chagas Martins, Profa. Dra. Carina Almeida, Prof. Dr. David Junior de Souza Silva e o Prof. Dr. Marcos Paulo Pereira**, pelas provocações e tensionamentos sobre os diversos caminhos teóricos/metodológicos e suas implicações no ensino de História na educação básica na Amazônia amapaense. Provocações que nos convocam a sair da perigosa zona de conforto que tanto impactam o fazer docente.

Ao meu Orientador Acadêmico de pesquisa, o **Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery**, por suas contribuições firmes e rigorosas na caminhada a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica na América Latina e na Amazônia amapaense. Foram orientações essenciais para a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, consolidando a autonomia solidária como práxis decolonial no ensino de história.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa: **Profa. Dra. Cristiane dos Santos Nery** com sua experiência teórica e prática no campo da interculturalidade na Amazônia amapaense; **Prof. Dr. David Junior de Souza Silva**, um pesquisador dedicado com os saberes, histórias e culturas das comunidades tradicionais na

Amazônia; **Profa. Jacqueline Guimarães** que agregou a sensibilidade e os cuidados com as infâncias e adolescências nas Amazônias. Todos contribuíram significativamente para o melhoramento do projeto de pesquisa e seu desenvolvimento com qualidade técnica e compromisso ético e político.

**Aos colegas, amigos e amigas da turma ProfHistória Unifap 2024** em viabilizar ricos e calorosos debates e reflexões sobre temas polêmicos e necessários. Com divergências de entendimentos na opção do jeito de caminhar, mas convergentes nos propósitos de uma educação verdadeiramente plural, democrática e libertadora. A dialogicidade freireana e a pluriversalidade dusseliana foram essenciais nesses momentos.

Ao **Gepea** - Grupo de estudos, pesquisas e práticas educacionais na Amazônia amapaense -, liderado pelo Prof. Dr. Vitor Nery, com seu compromisso ético e político com os sujeitos participantes nas pesquisas, pela oportunidade de vivências em estudos e pesquisas no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tanto em contextos de privação de liberdade na Socioeducação de Internação e no Sistema Prisional, quanto na rede municipal de Macapá.

Aos **meus colegas servidores da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda**, pelo companheirismo na luta por uma educação pública de qualidade, plural e inclusiva. Cada servidor é uma inspiração na construção de uma identidade escolar resistente e resiliente.

Aos **meus colegas servidores da EJA EMEF GOIÁS, na rede municipal de Macapá**, por suas histórias de lutas, resistências e insurgências em defesa de uma EJA ressignificada, qualificada e fonte de novas histórias que inspiram sonhos para quem busca, na educação, ferramentas que contribuam com a construção de projetos de vida.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, **estudantes, professores e pedagogos**, todo meu respeito e reconhecimento de suas histórias, culturas e saberes que enriquecem e dão sentido aos processos educativos na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

Aos profissionais que atuam em todos os espaços do atendimento socioeducativo no Estado do Amapá, destacadamente todas as servidoras e servidores que trabalham nos **Núcleos de Medida Socioeducativa de Internação**, (“**CESEIN**” e “**CIFEM**”) vinculados à Fundação Socioeducativa do Amapá - FSA, que contribuem, direta ou indiretamente, para o trabalho educacional da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

## LISTA DE SIGLAS

AP – Amapá  
CENAPROM - Centro de Aprendizagem e Proteção ao Menor  
CEPA - Centro Educacional Para Adolescentes  
CESEIN - Centro Socioeducativo de Internação Masculina  
CF - Constituição Federal  
CIFEM - Centro Socioeducativo de Internação Feminina  
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DIEJA - Divisão de Educação de Jovens e Adultos  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FCRIA - Fundação da Criança e do Adolescente  
FSA - Fundação Socioeducativa do Amapá  
GEA - Governo do Estado do Amapá  
GEPEA - Grupo de estudos, pesquisas e práticas educacionais na Amazônia amapaense  
IAG - Inteligência Artificial Generativa  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NMSIM - Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Masculina  
NMSIF - Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Feminina  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PEE -Plano Estadual de Educação  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História  
RPPDA - Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia  
SEED - Secretaria de Estado da Educação  
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo  
TAS - Trilha Autonomia Solidária  
TCM - Trabalho de Conclusão de Mestrado  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Prédio do “Centro Educacional Aninga”, local de início da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda

Imagem 02: Atividades culturais pedagógicas no Centro Educacional Aninga

Imagem 03: Prédio da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no “CESEIN”

Imagem 04: Atividade educacional no “Anexo” que funciona no “CIFEM”

Imagem 05: Linha do tempo da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda

Imagem 06: Frente da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, dentro do complexo do “CESEIN”.

Imagem 07: Estudante cumprindo o comando de uma Carta Desafio sobre Racismo Estrutural no quadro de sala de aula.

Imagem 08: Cartaz de divulgação da VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda 2025

Imagem 09: Espaço de exposição da experiência do jogo TAS na VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda - Dezembro de 2025

Imagem 10: Cartaz utilizado para a divulgação do projeto Identidades Amapaenses, em seu planejamento para o ano letivo de 2026

Imagem 11: Capa do Material de Apoio Docente

Imagem 12: Estudantes na vivência do jogo TAS na Escola Elcy Lacerda.

Imagem 13: Tabuleiro base do jogo TAS

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Informações a partir das fichas de matrícula dos estudantes atendidos em 2025 pela Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda

Quadro 02 – Tempo de permanência na medida socioeducativa a partir das fichas de matrículas dos estudantes no ano letivo de 2025

Quadro 03 – Grupos por tempo de permanência dos estudantes a partir das Fichas de matrícula no ano Letivo 2025

Quadro 04 - Síntese para análise do jogo TAS a partir da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da autonomia solidária

Quadro 05 – Articulação entre competências da BNCC, componente curricular História, conceito da autonomia solidária e sua vivência no Jogo TAS

Quadro 06 – Habilidades de História (BNCC) articuladas à socioeducação de internação e ao Jogo TAS

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>1. As marcas das colonialidades sobre a infância e a adolescência no Brasil</b>	<b>19</b>
1.1 História do ensino de história no Brasil: algumas ponderações	22
1.2 Experiências nacionais de ensino de história na socioeducação de internação	27
1.3 O ensino de história na socioeducação de internação no Estado do Amapá: a experiência na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda	32
1.3.1 Os estudantes da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no ano letivo de 2025	38
1.3.2 Ensino de História e decolonialidade na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda	42
<b>2. Sustentação teórica na decolonialidade</b>	<b>53</b>
2.1 A Modernidade/Colonialidade e suas implicações sobre poder, saber, ser, gênero e natureza	55
2.2 A autonomia solidária como proposta pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade crítica	61
<b>3. Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica – O jogo como recurso didático no ensino de história</b>	<b>65</b>
3.1 Alguns suportes teóricos fundamentais	71
3.2 As pedagogias decoloniais na Amazônia amapaense	72
3.3 O ensino de História e a opção decolonial	74
3.4 Interculturalidade crítica e suas implicações metodológicas para o jogo TAS	77
3.4.1 Como a interculturalidade crítica é operacionalizada no Jogo TAS	80
3.5 Valorizando histórias outras na Amazônia amapaense	81
3.6 O Jogo como recurso didático nas aulas de História	84
3.7 Autonomia solidária como práxis de educação para a liberdade	89
3.7.1 Autonomia Solidária: definição conceitual e operacional no jogo TAS	90
3.7.2 Os Três pilares da autonomia solidária e sua operacionalização no jogo TAS	91
<b>4. Resultados e análises das informações</b>	<b>94</b>
4.1 “A gente também é história” – O lugar da fala, o lugar da escuta	95
4.2 “Ninguém nunca contou pra gente”: a colonialidade do currículo e a invisibilidade das identidades amazônicas	96
4.3 “O que mais me chamou atenção foi sobre as periferias”: identificação, pertencimento e resistência epistêmica	98
4.4 “Autonomia solidária é fazer a própria escolha”: reinvenções da liberdade	102
4.5 “Antes do jogo, a gente nem prestava atenção”: ludicidade, pertencimento e a superação do ensino tradicional	105
4.6 “Aqui a gente é professor de menos”: os desafios e as potências do trabalho docente na socioeducação	108
4.7 “Venham conhecer a nossa escola”: a Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda como território de resistência e (re)existência	109
4.8 "No começo, nem todo mundo quis jogar": limites e resistências observados	111
4.9 Síntese provisória: o que aprendemos com os que nunca foram ouvidos	115
<b>5. Considerações finais</b>	<b>118</b>
<b>Referências</b>	<b>122</b>
<b>Apêndices</b>	<b>134</b>
<b>Anexos</b>	<b>145</b>

## Introdução

O presente estudo visa oportunizar maior visibilidade ao trabalho educacional da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, no contexto da socioeducação de internação na Amazônia amapaense. Para isso, trabalhamos a temática, **o ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária.**

Como estudante do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Amapá, na turma de 2024, sob a orientação acadêmica do Professor Dr. Vitor Sousa Cunha Nery, desenvolvemos nossa pesquisa na E.E. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, que funciona no complexo do Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Masculina – NMSIM, convencionalmente conhecido por “CESEIN”, localizado na Rua Jovino Dinoá, 3807, bairro Beírol, nesta cidade de Macapá-AP.

Para o atendimento feminino, a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, trabalha em seu “ANEXO”, localizado no atual Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Feminina - NMSIF, usualmente conhecido como “CIFEM”, localizado na Av. José Augusto Façanha, 407-479 - Novo Buritizal, Macapá - AP.

A escola atende adolescentes e jovens, que cumprem medida socioeducativa de internação, destaca uma característica diferenciada em suas dinâmicas administrativas e pedagógicas. Por ser a única instituição de ensino nestes moldes no Estado do Amapá, configura-se como espaço de demandas específicas na rede pública estadual de ensino.

Neste contexto escolar, a rotatividade de alunos, em decorrência do tempo estipulado de internação, de acordo com a determinação judicial, representa um grande desafio para a escolarização desse público. No ano letivo de 2025, tivemos turmas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e do ensino médio, sendo tanto no ensino regular quanto na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual, historicamente, tem atendido nossa maior demanda de estudantes.

Foi neste espaço educacional que desenvolvemos nossas análises sobre quais são as contribuições da decolonialidade para a ressignificação do ensino de história para jovens que vivenciam a medida socioeducativa de internação. Observar de que maneiras o currículo praticado, as metodologias de ensino e os fundamentos teóricos têm influenciado a prática docente e a aprendizagem dos estudantes sobre consciência histórica, identidades locais e pertencimentos.

Neste caminho, buscaremos analisar as contribuições da decolonialidade para o ensino de história na E.E. Professora Elcy Rodrigues Lacerda, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos anos finais do ensino fundamental.

O problema da pesquisa acadêmica deve cumprir, por meio de seu potencial de estudos, uma função social que ofereça, de forma complementar ou inovada, respostas ao público que é participante de sua construção.

Entendemos a complexidade e os desafios de uma pesquisa no campo da decolonialidade, mas, acreditamos, com firmeza que esta perspectiva desafia o pesquisador a buscar respostas outras que possam respeitar os territórios e suas identidades no contexto do ensino de história. Nas afirmações do professor Alder Dias,

“Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma-moderno-colonial.” (Dias, 2021, p. 63).

Desse modo, percebemos que os desafios que a história do ensino de história no Brasil nos apresenta, têm grande relação com a vida de pessoas que vêm sofrendo um verdadeiro processo de “subalternização”<sup>1</sup>. A precarização de seu direito à educação, como estudante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, destacadamente no atendimento de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação.

Como parte do Programa do Mestrado Profissional, trabalharemos nossa proposta de Produto Educacional, como recurso didático decolonial no ensino de história, que é o jogo de tabuleiro denominado *Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, acompanhado por um **Material de Apoio Docente** com a metodologia de ensino adequada. Evidenciamos, nas observações e nas entrevistas, a aceitabilidade, a viabilidade e a replicabilidade do jogo TAS como recurso didático no ensino de história na educação básica.

Como etapa de pesquisa, o jogo TAS foi aplicado nas aulas de história com estudantes das turmas 311 e 421, no período de setembro a outubro de 2025. Foram 06 (seis) sessões do jogo TAS, distribuídas com tempo médio de 02 (dois) módulos/aula por sessão. Neste contexto, foram realizadas as etapas da observação participante e na sequência, as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, de forma individualizada.

---

<sup>1</sup> Para entender melhor esse conceito de subalternização podemos verificar o texto da professora indiana Gayatri Spivak. -SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* UFMG, 2010.

Assim, como questão-problema central, verificamos: **quais as contribuições do jogo *Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica, na ressignificação do ensino de História, na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, para a autonomia solidária de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade no Estado do Amapá?**

Importante fazer um esclarecimento inicial sobre o conceito de autonomia solidária como categoria orientadora e critério de análise neste estudo. Isto será observado em todas as etapas da pesquisa desenvolvida com os estudantes, professores e pedagogos na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. No capítulo 3 faremos o melhor desenvolvimento deste conceito que direciona nossa caminhada nesta construção.

Assim, como **Objetivo Geral**, analisamos as contribuições do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, ancorado na decolonialidade, para o ensino de História, na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, no processo de formação de pessoas com autonomia solidária na Amazônia amapaense.

**Como objetivos Específicos:** - Propor o uso do jogo TAS, como recurso didático, que integre a decolonialidade e a interculturalidade crítica no ensino de história, visando a formação de pessoas com autonomia solidária na socioeducação de internação na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda; - Identificar as possibilidades pedagógicas, dentre elas a interdisciplinaridade, no uso do jogo TAS como recurso didático no ensino de história na E.E. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda; - Analisar as percepções de estudantes, professores e pedagogos da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda sobre as contribuições da decolonialidade no ensino de História, no processo de formação de pessoas com autonomia solidária.

Trabalhar a construção de uma proposta de pesquisa a partir da decolonialidade, é encontrar um equilíbrio entre as demandas do campo do ensino de História na socioeducação de internação e os critérios da produção acadêmica no programa de mestrado profissional em ensino de história - ProfHistória. Isto, contudo, enriquece as possibilidades de reflexão-ação-reflexão no trabalho de pesquisa.

Nesta direção, nas afirmações de Battestin, Guedes Dariva, Lima (2023), uma leveza e liberdade são observáveis nas pesquisas que propõem um giro diante das amarras eurocêntricas, por acreditar que

“Pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial não é tarefa simples, pois vai ao encontro de um enfrentamento de lógicas predominantemente coloniais que residem, principalmente, nas estruturas das ciências humanas nos cursos de pós-graduação. Do mesmo modo, nas ciências humanas, uma pesquisa que se insira sob a lógica da decolonialidade perpassa por desprender-se das tradições investigativas herdadas dos modos eurocêntricos e dominantes, exigindo outras formas metodológicas que se situam no diálogo com saberes já instituídos em diálogo com outros saberes possíveis”. (Battestin, Guedes Dariva, Lima, 2023, p. 09).

Valorizar saberes locais, por caminhos problematizadores, nos desafia a reconhecer a pluriversalidade de conhecimentos, com seus variados sentidos e significados, como saberes válidos que jamais deveriam ser subalternizados a partir de uma hierarquização epistêmica.

Nesse caminho, a presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Para coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observação participante. A Análise das informações coletadas, as percepções de estudantes, professores e pedagogos, seguiram a análise temática, inspirada em Bardin (2011), sendo categorizadas e interpretadas em diálogo com a decolonialidade.

Optou-se pela abordagem qualitativa para permitir uma investigação aprofundada das subjetividades e percepções dos participantes sobre os desafios e possibilidades que o processo educacional na socioeducação de internação apresenta.

Deste modo, a escolha desse contexto de investigação justifica-se pela necessidade de compreender as particularidades do ensino de História para esse público e os desafios enfrentados, destacadamente a invisibilidade, por educadores e estudantes que vivenciam os efeitos das colonialidades na Educação de Jovens e Adultos neste espaço escolar específico.

A reduzida produção acadêmica sobre o trabalho educacional da E.E. Profa. Elcy Lacerda, pode ser observada no limitado volume de estudos ou pesquisas sobre essa realidade específica, onde as perspectivas dos sujeitos participantes possam ser valorizadas, numa condição de sujeitos nos estudos, contribuindo, com isso, para uma visibilidade que favoreça a necessária atenção tanto do poder público quanto da sociedade civil.

Os participantes da pesquisa, no ano letivo de 2025, foram divididos em três grupos: a) **Estudantes:** 06 (seis) Adolescentes e Jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, do sexo masculino, com idades entre 15 e 21 anos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, anos finais do ensino fundamental; b) **Professores:** 02 (dois) Docentes que lecionam para esses estudantes nos anos finais do ensino fundamental, com experiência no ensino de história e geografia na socioeducação de internação; c) **Pedagogos da Escola:** 02 (dois) Profissionais da Coordenação Pedagógica responsáveis pelo

acompanhamento técnico aos professores e suporte educacional aos socioeducandos, com atuação exclusiva na escola.

Esses participantes foram selecionados por representarem os principais envolvidos nos processos pedagógicos, buscando contemplar diferentes perspectivas sobre o ensino de história e suas percepções sobre as contribuições do uso do jogo TAS, como recurso didático de potencial interdisciplinar a partir da decolonialidade neste contexto de aprendizagem escolar.

As informações foram coletadas por meio de **entrevistas semiestruturadas** com os estudantes, professores e pedagogos, para captar as percepções, experiências e desafios e possibilidades no ensino de história na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. As entrevistas foram realizadas individual e coletivamente, com perguntas abertas para possibilitar a expressão livre dos participantes; e **observação participante** nas aulas de história, nos meses de setembro e outubro de 2025, registrando os contextos seguindo roteiro e caderno de campo<sup>2</sup>, as metodologias empregadas e as interações entre estudantes e professores nas vivências do uso pedagógico do jogo TAS nas aulas de história.

A observação participante permitiu uma compreensão prática de como a abordagem decolonial foi recebida pelos jovens socioeducandos. As informações foram organizadas e categorizadas para que possam ser interpretadas em diálogo com o referencial da decolonialidade, evidenciando suas contribuições para o ensino de história no contexto da socioeducação de internação no Estado do Amapá.

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas em ciências humanas e sociais no Brasil, ao considerar

que a relação pesquisador-participante se constroi continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas; Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948.

Desse modo, após a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme **Parecer nº 7.742.817 e CAAE 89414325.7.0000.0003, de 04 de agosto de 2025**, todos os participantes foram esclarecidos de todas as etapas e os objetivos da pesquisa e foi solicitado

---

<sup>2</sup> O recurso do caderno de campo foi o documento de registro do professor pesquisador responsável neste processo de estudos. Este foi adaptado para o trabalho que buscou registrar as observações pertinentes às vivências práticas do uso do Jogo TAS nas aulas de história na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido -RCLE. A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram garantidos, assegurando-lhes o direito de desistir da participação a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Para realizar o presente estudo na E.E. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, que atende jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, tivemos o cuidado com os potenciais riscos dessa pesquisa, conforme adverte e orienta a Resolução 510/2016 do CNE,

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Assim, expressamos com clareza nossa preocupação de assegurar todos os cuidados para que os participantes tivessem a segurança necessária em fazer parte deste estudo. Jovens estudantes, professores e coordenadores pedagógicos tiveram a garantia de que todas as etapas da pesquisa seguiram os preceitos éticos necessários.

Destacamos os desafios de realizar estudos, em nível de pesquisa, com adolescentes e jovens em privação de liberdade, por termos a compreensão que os aspectos emocionais devem estar referendados pelos RALE - Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, para os responsáveis legais dos participantes adolescentes, assim como o RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para os jovens que tenham acima de 18 anos. Ambos com a formal anuência da E.E. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. Esses passos foram cuidadosamente considerados, para garantir uma participação plena em todas as etapas de vivência deste estudo, respeitando a autonomia dos sujeitos participantes.

Esclarecemos que, em atenção ao cuidado com a responsabilidade intelectual, de acordo com o que estabelece a Portaria CNPq nº 2.664, de 06 de março de 2026, foi utilizado IAG (Inteligência Artificial Regenerativa) para criar elementos visuais de apoio. Estas, foram todas revisadas rigorosamente, a partir dos objetivos da pesquisa, assegurando que as imagens criadas não distorcem fatos científicos, nem reproduzem quaisquer formas de preconceito, discriminação ou racismos.

Desta forma, a metodologia aqui descrita buscou uma compreensão crítica sobre o ensino de história para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Amapá, revelando as contribuições e desafios de abordagens que considere a decolonialidade e a interculturalidade crítica para vivência da autonomia solidária na socioeducação de internação.

Neste contexto, organizamos o texto destas reflexões em 05 capítulos, na seguinte estrutura: Introdução; Capítulo 1 As marcas das colonialidades sobre a infância e a adolescência no Brasil, traçamos um panorama da história das infâncias e adolescências no Brasil, algumas ponderações o campo do ensino de História e a experiência do ensino de História na socioeducação de internação amapaense; Capítulo 2 Sustentação teórica na decolonialidade, apresentamos os fundamentos do estudo no campo da decolonialidade e na interculturalidade crítica, apontando a viabilidade pedagógica para uma metodologia de ensino de História com autonomia solidária; Capítulo 3 Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica - o jogo como recurso didático no ensino de história, apresentamos o jogo TAS como Produto Educacional; Capítulo 4 Resultados e análises das informações, destacamos as percepções dos sujeitos participantes sobre a experiência do uso do Jogo TAS, como ferramenta pedagógica decolonial, tecemos diálogos com autores do referencial teórico; Nas considerações finais, apontamos os limites deste trabalho e fazemos indicações de possibilidades para novos estudos que possam contribuir com a visibilidade da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda e qualificação do ensino de história na socioeducação de internação na Amazônia amapaense.

Passemos, então, nossa caminhada ao encontro de reflexões e tensionamentos necessários para a compreensão da autonomia solidária como práxis decolonial na educação.

## 1. As marcas das colonialidades sobre a infância e a adolescência no Brasil

Compreender os desafios do ensino de história para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no Estado do Amapá, exige um olhar sobre as raízes históricas que construíram e reproduziram as colonialidades nas subjetividades da sociedade brasileira. É perceptível a presença de um certo conflito entre a cultura da punição, herança do colonialismo europeu no Brasil, e a concepção de sujeitos de direitos de adolescentes e jovens que vivenciam a privação de liberdade como medida socioeducativa, de acordo com os atuais preceitos constitucionais em nosso país.

Os caminhos da história da infância e da adolescência no Brasil revelam um processo complexo de transformação social, marcado por profundas contradições. Desde o colonialismo e seus impactos na formação nacional, a condição da criança e do adolescente esteve atrelada a estruturas de poder, que naturalizaram a exclusão e a violência, particularmente contra os corpos indígenas, negros e pobres. A análise dessa trajetória exige um olhar crítico que ultrapasse a mera descrição cronológica, incorporando as contribuições

teóricas da decolonialidade e da interculturalidade crítica como ferramentas interpretativas capazes de desvelar as permanências de um projeto civilizatório, que marginalizou grande parte da população brasileira.

O século XIX brasileiro consolidou um paradigma de controle social sobre a infância pobre, que não pode ser compreendido sem referência ao legado colonial. Este estruturou, por meio da Colonialidade do Poder, as bases da cultura repressiva e punitiva que usava o medo, a dor e o sofrimento como instrumentos de “educação”. Da convivência familiar ao social, a autoridade era exercida a partir do temor. Neste contexto, crianças e adolescentes eram vistas e tratadas como pessoas “sem querer”, como geralmente eram repreendidas quando desagradaram algum adulto.

O Código Criminal de 1830, ao mencionar pela primeira vez os "menores" em seu texto, já estabelecia uma distinção fundamental entre crianças que mereciam proteção e aquelas que demandavam contenção. Essa divisão, aparentemente técnica, carregava em si a marca indelével da racialização, pois recaía, predominantemente, sobre os filhos de escravizados e libertos. A Lei do Ventre Livre de 1871, determinou que os filhos de mulheres escravizadas, nascidos a partir dessa data, seriam livres. Esta lei, apesar de ter sido um passo na caminhada de luta contra a escravidão, na prática, institucionalizou pelo olhar da criminalização e da punição, um sistema de trabalho compulsório que mantinha crianças negras em condições de uso de sua força de trabalho análogas à escravidão até os 21 anos de idade.

O século XX assistiu à consolidação desse modelo sob novas roupagens. O Código de Menores de 1927 legalizou a figura jurídica do "menor em situação irregular", conceito que operava como dispositivo de criminalização da pobreza na punição de corpos de crianças e adolescentes. As instituições criadas para acolher essa população, a partir de 1964, ano de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM que, na lógica do regime militar instalado no país, estabeleceu as normas e diretrizes para os Estados e os Territórios Federais, com a criação das Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor - FEBEM, que, longe de cumprirem uma função educativa ou de “bem-estar” dos adolescentes e jovens, reproduziam a lógica repressiva, com excessos de internação, das Casas de Correção do período monárquico, espaços onde a violência física e simbólica se impunha como pedagogia praticada.

Nesse contexto, a crueldade institucionalizada contra corpos de crianças e adolescentes pobres revelava-se como um mecanismo de manutenção da ordem numa sociedade marcada pela Colonialidade do Poder, tendo a raça, a classe e o gênero como seus principais alvos, como destaca Quijano (2005).

A virada paradigmática representada pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 não pode ser compreendida apenas como um avanço legal, mas como resultado de intensas lutas sociais que desafiaram a Colonialidade do poder. Movimentos Sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR<sup>3</sup>, operaram uma verdadeira insurgência epistêmica ao exigir o reconhecimento de crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” plenos.

Essa transformação discursiva, do "menor" para o de "crianças e adolescentes sujeitos de direitos", representou mais que uma mudança terminológica, configurando-se como uma ação importante na luta pela resignificação do imaginário social sobre a infância e a adolescência no Brasil.

No entanto, a implementação da “doutrina da proteção integral”, sustentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), tem esbarrado na persistência de estruturas coloniais profundamente arraigadas no aparato estatal. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído em 2012, embora represente um avanço considerável na organização das políticas para adolescentes envolvidos em atos infracionais, ainda convive com práticas institucionais que negam, cotidianamente, os princípios que formalmente defende. Observa-se um certo distanciamento entre os princípios legais e as práticas institucionais no atendimento socioeducativo, particularmente na medida de internação.

Para Gomes (2020) existe um “continuum colonial” na aplicação das medidas socioeducativas, estabelecendo uma seletividade que tem acompanhado a história das infâncias e adolescências no Brasil. Para a autora,

“Nesse continuum histórico, Oliveira (2010) alerta para um grave efeito da seletividade social das MSE, de maneira que a lei do SINASE pode estar sendo usada para justificar e até legitimar a medida de internação aos adolescentes pobres, mantendo a mesma estrutura colonial secular. Uma vez que a estrutura é efeito contínuo de práticas antigas, faz parte da instalação

---

<sup>3</sup> O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) surgiu no Brasil em 1985, durante a redemocratização, como um movimento social e político articulado por educadores e militantes para defender os direitos de crianças e adolescentes em situação de rua ou vulnerabilidade. Foi fundamental na luta pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

deste modelo que as pessoas, de maneira geral, percam a capacidade de perceber que as infrações cometidas por jovens têm origem nessa sociedade excludente e castradora (Jacques, 2015) ou, mais ainda, que não se perceba que a criminalização de determinadas pessoas é um fenômeno anterior ao próprio crime.” (Gomes, 2020, p. 83).

Aqui percebemos marcas das colonialidades, apontadas pela pesquisadora, sobre os efeitos da segregação e estigmatização de adolescentes e jovens que tiveram seus atos classificados como infracionais e, portanto, passíveis de receberem, como resposta do Estado, as medidas socioeducativas.

Nesta direção, Arroyo (2007) alerta que o risco da reprodução da estigmatização e marginalização permanece presente mesmo nas experiências mais progressistas. O currículo escolar, ainda profundamente eurocêntrico, muitas vezes silencia as histórias e saberes das comunidades de origem desses adolescentes e jovens. A formação docente, por sua vez, raramente inclui uma reflexão sistemática sobre o colonialismo, representado pela modernidade/colonialidade, assim como seu enfrentamento a partir da decolonialidade e suas possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, a proposta de uma educação dialógica, numa perspectiva da interculturalidade crítica, apresenta-se como caminho necessário para uma educação verdadeiramente libertadora, tão defendida por Paulo Freire (1987).

Para isso, traçaremos algumas considerações sobre a história do ensino de história a nível nacional, para então inserir nossas ponderações no contexto do atendimento socioeducativo de internação.

## 1.1 História do ensino de história no Brasil: algumas ponderações

O ensino de história no Brasil tem sido marcado por grandes desafios no processo de escolarização das pessoas. A história do ensino de história no Brasil tem evidenciado, a partir de vários estudos neste campo de pesquisa, que ocorreu uma certa predominância da perspectiva eurocêntrica na organização e condução do ensino de história em território brasileiro.

Começando pelos religiosos que, como parte das estratégias do colonialismo, tinham a função de fazer uso dessa abordagem de ensino na construção de um ideário favorável ao dominante colonizador, determinaram que os saberes, as histórias e as culturas dos povos originários, em sua riqueza plural, fossem colocadas na condição de subalternização e invisibilidade no currículo praticado pelas instituições religiosas daquele período.

Sob a ótica da colonialidade do poder e do saber, percebemos que a educação jesuítica (1549-1759) constituiu um mecanismo sofisticado de dominação espiritual e epistêmica. Ao impor o *Ratio Studiorum* (1599) e os valores do humanismo europeu, os jesuítas contribuíram para suprimir as cosmovisões, línguas e modos de conhecimento dos povos originários. A catequese, mais do que uma conversão religiosa, foi parte do projeto de colonização que, através dos aldeamentos, buscava transformar os nativos em seres obedientes à Igreja e à Coroa.

Como sustentam Sampaio Zdradek & De Oliveira (2021), o processo de colonização necessitada da construção de uma narrativa de demonização das lideranças religiosas indígenas, na justificativa para a conquista das almas para a fé católica, ao sustentar que

“Os padres responsáveis pela criação das reduções jesuíticas, organizadas nas regiões onde hoje são o Paraguai e o Uruguai, encontravam na liderança religiosa local dos Pajés seu maior ponto de resistência à evangelização dos índios. Responsáveis pela tradição religiosa, contato com o sobrenatural e ciência da medicina, os Pajés passaram a disputar com os sacerdotes católicos a influência sobre os povos nativos, o que fez recair sobre eles o olhar demonizador da tradição dualista cristã, onde as práticas não alinhadas a seu repertório e liturgia eram compreendidas como obras do demônio.” (Sampaio Zdradek, De Oliveira, 2021, p. 4).

O exemplo da ação jesuítica frente aos Guaranis, no sul do Brasil, como projeto colonial de poder, expõe uma estratégia de dominação que subalterniza, pela narrativa da demonização, os saberes e as organizações culturais espirituais dos povos originários. Aqui, na região amazônica, a mesma estrutura foi aplicada na organização e controle dos aldeamentos.

A própria utilização da "língua geral", uma mescla de elementos de algumas línguas nativas, como o guarani, com o português, não visava à preservação cultural, mas era um instrumento estratégico para a imposição cultural e a produção de uma subjetividade colonial alinhada aos interesses do império português, consolidando uma rígida hierarquia social que destinava uma educação para a obediência aos originários e outra para a liderança à elite colonial.

Já o período da Instrução Régia (1759-1834), iniciado com a expulsão dos jesuítas em 1759, a partir das “reformas pombalinas”, operou uma transição do monopólio teológico sobre os aldeamentos indígenas para um colonialismo de Estado, secular e mercantilista, ampliando a lógica fundamental do colonialismo. A “estatização” do ensino, sob as determinações do Marquês de Pombal (1750-1777), substituiu o dogma religioso pelo

utilitarismo do Estado, buscando formar súditos úteis à administração e à economia do Império português. No entanto, manteve e aprofundou a marginalização dos saberes indígenas e africanos, agora sob a racionalidade burocrática colonial portuguesa.

Medidas como o Directório dos Índios (1757), *“Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, em quanto Sua Majestade não mandar o contrário”*, que foi um instrumento legal fundamental do Estado Português, implementado pelo Marquês de Pombal, para reestruturar a administração colonial na Amazônia (Estado do Maranhão e Grão-Pará), foram determinantes para o processo de subalternização dos povos originários na região amazônica.

Com as lentes da decolonialidade, observamos que o Diretório não foi uma política de "libertação" indígena, como a retórica pombalina da época sugeria, mas, sim, um projeto de assimilação forçada, de controle territorial e exploração do trabalho indígena, visando integrar o nativo à sociedade colonial branca como “súditos” da Coroa portuguesa.

A tomada e a imposição de nomes portugueses às aldeias e a criação precária das “aulas régias”, financiadas pelo "subsídio literário", reforçavam o apagamento das identidades locais e a naturalização da subalternização de corpos e mentes colonizados. Assim, com a perspectiva decolonial, podemos compreender que ambos os modelos convergiram na reprodução da colonialidade do ser e do saber, tratando os povos originários como objetos a serem civilizados e consolidando a educação como um aparato de poder para a subordinação cultural e a imposição eurocêntrica na história da educação brasileira.

No início da República (1889-1930), o ensino de História no Brasil estruturou-se com o objetivo de forjar uma identidade nacional e legitimar o novo regime, afastando-se das tradições monárquicas. A narrativa histórica privilegiava os "fatos" e os "heróis" nacionais, em uma abordagem fortemente apoiada no livro didático e na memorização de datas e eventos promovida por uma história oficial. Conforme analisa Elza Nadai (1992-1993), esse modelo pedagógico consolidava uma memória nacional unívoca e alinhada aos interesses das elites republicanas, moldados exclusivamente pelos franceses, o que se refletia na organização dos currículos e nas práticas de ensino da época. Tratava-se de um ensino pautado pela história política tradicional e pelos grandes vultos, visando à construção de um sentimento de pertencimento à pátria recém-proclamada.

Durante o regime militar (1964-1985), o ensino de História foi submetido a um rígido controle ideológico, tornando-se instrumento de propaganda cívica e de segurança nacional. Circe Bittencourt (2008) aponta que a disciplina passou por um esvaziamento crítico, com a introdução dos Estudos Sociais e a formação de professores em licenciaturas curtas, o que fragilizou a formação específica em História e facilitou o controle sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, a prática pedagógica foi marcada pela exaltação do civismo, pelo ufanismo e pela supressão de temas considerados subversivos. No entanto, Flávia Caimi (2015), ao discutir a centralidade da atuação docente, permite compreender que, mesmo nesse contexto repressivo, os professores atuavam como agentes mediadores, a partir de saberes próprios do ensino de história, buscando em suas práticas cotidianas formas de resistir ou negociar com as imposições curriculares, revelando as complexidades e os limites do controle sobre a sala de aula.

Por muitos anos, trabalhando com o ensino de história na educação básica no Estado do Amapá, tanto na rede pública estadual quanto na rede municipal de Macapá, vivenciei a busca de um sentido no trabalho docente junto aos nossos estudantes. No entanto, a falta de uma formação continuada que possibilitasse uma significativa prática reflexiva, contribuiu para uma reprodução, em muitos casos inconsciente, de um ensino que tem sido classificado como “tradicional” da história, com ênfase num currículo eurocêntrico, destacando a visão quadripartite da história, fazendo uso de categorias marcadas por colonialidades que, até então, não eram possíveis de serem identificadas, muito menos questionadas no fazer docente.

A partir do ProfHistória, oportunistei-me a refletir e buscar uma ressignificação do trabalho docente no ensino de história, com as contribuições de uma perspectiva teórica que possibilitasse segurança epistemológica e uma práxis pedagógica efetiva, representou ganhos importantes para minha formação continuada, impactando diretamente minha atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos na EE Profª. Elcy Rodrigues Lacerda no contexto da socioeducação de internação.

O ensino de história na educação básica brasileira é um campo de estudo com grandes desafios a serem enfrentados que oferecem variadas possibilidades de pesquisa. Diversos são os autores que têm dedicado esforços para compreender e contribuir com alcance de resultados mais significativos para os envolvidos nessa realidade educacional.

Para as professoras e os professores pesquisadores, o ensino da história em nosso país sofreu diversos processos de transformação, numa trajetória que vai das disputas entre o controle religioso, conduzido pelo cristianismo católico, como uma história sagrada e uma história profana, na perspectiva da civilização eurocêntrica, como destaca Bittencourt (1993). A professora Circe faz um apanhado interessante sobre o contexto da origem do ensino de história no Brasil, destacando o porquê da falta de autonomia daqueles que tiveram o ofício de ensinar história naquele momento de formação do estado nacional e da própria identidade da sociedade brasileira.

Observa-se, nos escritos da professora Circe Bittencourt e da professora Elza Nadai (1993), que a trajetória inicial do ensino de história no Brasil é marcada por interferências políticas, econômicas e culturais. Para Nadai (1993), o ensino de história estava em “crise”, atribuindo à incapacidade da escola, naquele momento inicial, de perceber e acompanhar as mudanças teóricas e políticas que necessitavam de uma reformulação no que ensinar e como ensinar nas aulas de história. É perceptível as proximidades de realidades vivenciadas há 30 anos, aproximadamente, nos desafios do ensino de história, com os dias atuais, onde as interferências políticas, econômicas e culturais estão no dia-a-dia da vida escolar, impactando, desse modo, também no trabalho do professor de história.

Colaborando com as análises sobre o campo de ensino de história no Brasil, a professora pesquisadora Flávia Caimi (2006) tem dedicado vários estudos sobre o que o professor necessita saber para dar maior significado, na visão do aluno, para aquilo que é ensinado no componente curricular História. Para Caimi (2006), o professor de história tem que ser, antes de tudo, um profissional que pratica a autorreflexão diante de seu fazer pedagógico como meio de superação de práticas classificadas como “história tradicional”. A esse respeito, a professora Flávia assim descreveu alguns elementos da chamada “história tradicional” que pode ser caracterizada por uma:

“(…) ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroificada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História (Caimi, 2006, p. 20)”.

Acreditamos que os desafios do ensino de história são diversos e de grandes complexidades teóricas e práticas. No entanto, alguns dilemas do professor perpassam por deficiências em sua formação, seja ela inicial, na graduação, ou mesmo na continuada, na pós-graduação, quando persiste um distanciamento entre a teoria das pesquisas e a prática de sala de aula. Isto no campo do ensino de história tem grande importância por ser fator determinante do fazer docente.

Para o professor Carlos Kelmer Mathias (2011, p. 48), “a despeito de haver certa distância entre aquilo produzido na esfera acadêmica e aquilo ensinado nas salas de aula, por vezes o contexto social acaba servindo de elo entre ambas as esferas”. Neste ponto, concordamos com o professor Carlos Kelmer porque, de fato, a falta de sustentação teórica do professor de história implica diretamente no seu trabalho docente. Ter segurança no seu protagonismo pedagógico é característica essencial para alcançar a ressignificação necessária no ensino de história no Brasil.

A partir deste apanhado histórico necessário, verificamos que as marcas das colonialidades do poder, do saber, do ser, de gênero e da natureza, historicamente presentes no ensino de história no Brasil, precisam ser problematizadas na busca de seu enfrentamento. A formação de uma consciência histórica crítica, ancorada na decolonialidade, é um caminho promissor.

A proposta do uso do jogo TAS, como recurso didático sustentado na decolonialidade, na interculturalidade crítica e na autonomia solidária, no contexto da socioeducação de internação, tem oportunizado reflexões importantes para estes sujeitos.

Na próxima seção, faremos diálogos com outras experiências de escolarização no sistema socioeducativo em outras unidades da federação, apontando diferenças e semelhanças com a realidade amapaense.

## 1.2 Experiências nacionais de ensino de história na socioeducação de internação

Antes de explorar a realidade do Amapá, é pertinente estabelecer diálogos com experiências de outras regiões do Brasil, onde identificamos tanto semelhanças quanto diferenças em relação ao contexto local. Para isso, abordaremos estudos realizados em outros estados brasileiros sobre ensino de história na internação socioeducativa.

A interação entre a escola e os adolescentes envolvidos em atos infracionais no Brasil tem sido historicamente marcada por tensões e exclusões, oriundas de um sistema social e educacional que frequentemente marginaliza esses jovens. Cunha e Dazzani (2016) ressaltam que a escola, ao longo de sua história, tem se alinhado mais à cultura das classes favorecidas,

perpetuando preconceitos e estigmas que afetam a maioria dos socioeducandos. Essa realidade gera resistência por parte de muitos educadores em acolher esses estudantes, que se sentem inseguros e despreparados para lidar com suas particularidades. A ausência de políticas educacionais eficazes agrava ainda mais a situação, dificultando a reintegração escolar e perpetuando desigualdades.

Os autores deste estudo destacam que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, estabelece seis medidas socioeducativas, sendo a internação a mais severa, que impõe um período de privação de liberdade para adolescentes que cometeram atos infracionais. É importante notar que, enquanto na sexta medida os jovens são encaminhados para uma instituição educacional específica, nas demais medidas, eles frequentam escolas regulares.

De acordo com o ECA (1990) e o SINASE (2012), as medidas socioeducativas estão divididas em dois grupos (meio aberto e meio fechado) e escalonadas em seis graus de intensidade:

Meio Aberto (Sem restrição de liberdade direta)

**1. Advertência:** Admoestação verbal, a mais branda das medidas, utilizada para repreender e prevenir novas infrações.

**2. Obrigação de Reparar o Dano:** O adolescente é obrigado a restituir a coisa, ressarcir o dano ou compensar o prejuízo à vítima.

**3. Prestação de Serviços à Comunidade (PSC):** Tarefas gratuitas de interesse geral, por até 6 meses, em entidades assistenciais, hospitais, escolas, etc., sem prejuízo da escola ou trabalho.

**4. Liberdade Assistida (LA):** O adolescente é acompanhado por um orientador por um período mínimo de 6 meses para auxiliar na sua reinserção social e escolar.

Meio Fechado (Restrição de liberdade)

**5. Semiliberdade:** Pode ser aplicada desde o início ou como transição da internação para o meio aberto. Permite atividades externas (estudo/trabalho) durante o dia e recolhimento à noite.

**6. Internação (Sanção):** Medida privativa de liberdade, aplicada em casos graves (violência ou grave ameaça) ou reiteração de infrações, com prazo máximo de 3 anos, sujeita a reavaliação a cada 6 meses. (CNJ, 2019)<sup>4</sup>.

A Lei nº 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, reforça essa distinção ao exigir que todas as unidades de internação possuam salas de aula e espaços administrativos adequados, além de promover articulações com as escolas que recebem esses adolescentes. Essa situação evidencia a incompletude das políticas socioeducativas, que não garantem o pleno acesso aos direitos dos adolescentes, exigindo a

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis no CNJ SERVIÇO, de maio de 2019, disponível em <<https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-sao-medidas-socioeducativas/>> acesso em 03.02.2026.

articulação com outros serviços, como a educação (Brasil, 2012; Cunha, Dazzani, 2016, pp. 243-244).

Neste contexto, a escola assume um papel essencial na formação e ressocialização dos jovens que cumprem medida socioeducativa. A necessidade de reconfigurar o projeto pedagógico voltado para esses estudantes é urgente e essencial. A exclusão escolar, que afeta os adolescentes envolvidos em atos infracionais, reflete um modelo educacional que ignora suas especificidades e acentua a marginalização. Como afirmam Cunha e Dazzani (2016), a escola deveria ser um espaço de acolhimento e requalificação, mas frequentemente se transforma em um mecanismo de exclusão. Segundo os autores,

“Temos o sujeito (socioeducando), numa fase propícia à aprendizagem e à mudança de conduta (adolescência), razão para educá-lo (qualificação para o trabalho) e a esperança de que essa educação poderá afastá-lo da criminalidade, correlata à ideia de que longe do ensino o adolescente fica mais vulnerável ao crime.” (Cunha, Dazzani, 2016, p. 243).

O estudo da professora Elisa Defelippe Silveira, no contexto do ensino de História no Estado do Rio de Janeiro, evidencia, de modo recorrente, a centralidade das experiências juvenis marcadas por desigualdades estruturais, raciais e territoriais. Ao narrar sua experiência docente com autobiografias, apresenta uma cena emblemática:

“A verdade é que aqueles meninos, já quase homens, impressionaram-me de muitas maneiras desde a primeira vez que os vi. Eles entraram de cabeça baixa, raspada, com as mãos para trás, uniformizados, camisa branca para dentro da bermuda azul. Todos muito iguais. Para fazer uma comparação imagética, a cena me pareceu a do quadro *Os Operários* (1933), de Tarsila do Amaral. No entanto, conforme as aulas foram fluindo, o tempo passando e o debate acontecendo, eu vi a educação de uma forma que nunca tinha visto. Eu aprendi e ensinei com pouquíssimos recursos. Eu percebi quanta potência era desperdiçada com o encarceramento daquela juventude pobre.” (Silveira, 2022, p. 394).

A imagem evocada pelo quadro *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, é profundamente simbólica: rostos justapostos, marcados por diferenças e, ao mesmo tempo, por um processo de homogeneização. No interior das unidades de internação, a padronização dos corpos e dos gestos revela a face disciplinar do Estado. Contudo, como demonstra a autora, o espaço escolar pode romper essa uniformização ao permitir que se conheçam vozes, memórias e subjetividades. Sob a lente decolonial, essa experiência denuncia a colonialidade do ser e do poder que atravessa a institucionalização juvenil, ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de uma certa insurgência pedagógica.

Outro elemento incontornável é a dimensão racial que estrutura o sistema socioeducativo brasileiro. Silveira (2022) evidencia que

“Outro critério muito importante para entender o perfil dos adolescentes internados é a questão da cor da pele. O Brasil é um país extremamente racista, cuja população negra, formada por pretos e pardos, é maioria na sociedade. Especificamente dentre os jovens, a população negra é de 56,2% (Vergilio, Jesus, 2019, p. 122). No sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, os jovens negros formam a esmagadora maioria (76,2%) daqueles que estão internados. Tais dados nos apontam para uma constatação óbvia: a juventude negra não só é mais assassinada como também mais “encarcerada”.” (Silveira, 2022, p. 398-399).

Esses dados confirmam que a socioeducação de internação não pode ser analisada dissociada do racismo estrutural. A colonialidade do poder opera por meio da criminalização seletiva da juventude negra e periférica, reproduzindo hierarquias forjadas desde o período colonial. Nesse contexto, o ensino de História assume uma dimensão ética e política incontornável que é problematizar os processos históricos de escravização, marginalização e exclusão que torna-se condição para que os adolescentes compreendam sua inserção em estruturas históricas de longa duração, deslocando a culpa individual para a análise crítica das engrenagens sociais.

No que concerne às práticas pedagógicas, os professores denunciam a persistência de um ensino tradicional, conteudista e eurocêntrico, baseado na memorização de fatos políticos e heróis nacionais. Tal modelo, ao dissociar o conhecimento histórico da realidade vivida pelos estudantes, transforma a disciplina em um exercício de repetição acrítica. Como afirmam França, Lima e Ramos (2021, pp. 914-915), as aulas tornam-se “monótonas e cansativas”, sobretudo para adolescentes e jovens que não se reconhecem nas narrativas oficiais. Sob a perspectiva decolonial, esse formato reproduz a colonialidade do saber, hierarquizando epistemologias e invisibilizando experiências subalternizadas.

Essa compreensão aproxima-se da noção de consciência histórica crítica, na qual o estudante deixa de ser mero receptor de conteúdos para tornar-se sujeito da experiência histórica. Perceber sentido no que está em reflexão no ensino de História é uma característica do ensino com metodologias problematizadoras.

Ribeiro (2020) aprofunda essa discussão ao destacar as especificidades conceituais que emergem no contexto da internação socioeducativa, afirmando que

“Na realidade de adolescentes em medida socioeducativa, Estado, cidadania, liberdade, política, guerra, tem significados certamente diferentes dos mais comuns. Isto porque se tratando, em sua grande maioria, de alunos em condições sociais mais baixas, o Estado não chega até eles da mesma forma, com a mesma eficácia. O sentido de cidadania não é experimentado por eles de forma ampla. Já no caso de guerra e política, a singularidade se encontra no aspecto de que a vivência proporcionada pelo tráfico de drogas abrange conflitos por eles muitas vezes experimentados de forma intensa. Muitos alunos se encontram em meio a conflitos de família, famílias envolvidas com o tráfico de drogas, que herdaram constantemente dívidas ocasionadas pelo comércio de drogas e estão sob juramento de morte, por exemplo.” (Ribeiro, 2020, p. 204).

Essa leitura evidencia que categorias históricas clássicas adquirem sentidos situados. O ensino de História, nesse cenário, exige problematizar o Estado não apenas como abstração jurídico-política, mas como presença (ou ausência) concreta nos territórios periféricos. A colonialidade do poder manifesta-se na seletividade penal e na precarização de políticas públicas. Ao mesmo tempo, a interculturalidade crítica convida o docente a reconhecer as experiências desses jovens como saberes legítimos, instaurando um diálogo horizontal entre historiografia acadêmica e narrativas vividas.

Ribeiro (2020, p. 205) acrescenta que os adolescentes, a partir do ensino de história, podem tornar-se sujeitos na “construção de uma História comum a partir de passados em constante dinâmica e de um futuro em aberto a ser construído com base em determinadas expectativas, especialmente numa situação crítica como a da perda da liberdade.” Tal proposição converge com a ideia de autonomia solidária porque não se trata de uma liberdade individual abstrata, mas da construção coletiva de sentidos históricos que permitam projetar futuros possíveis.

Por fim, ao afirmar que “Ressocializar é um processo para o qual a sala de aula deve ser primordial, não apenas o começo, nem o fim, mas um meio através do qual a História permita que o sujeito se reconheça como produtor e ordenador de passados, presente e futuros.” (Ribeiro, 2020, p. 214), a autora reforça o papel estratégico do ensino de História como prática de reconstrução identitária. É nesse horizonte que experiências pedagógicas como o jogo TAS se inscrevem. Ao mobilizar memória, território, conflito e pertencimento, o jogo TAS rompe com a lógica conteudista e instaura uma prática intercultural crítica, na qual os adolescentes em vários momentos narram, escutam e reinterpretam suas trajetórias à luz de processos históricos mais amplos.

Assim, os exemplos nacionais aqui mobilizados convergem para um ponto comum: o ensino de História na socioeducação de internação só cumpre sua função emancipatória quando enfrenta as colonialidades, reconhece o racismo estrutural que marca o perfil dos internados e constrói práticas pedagógicas dialógicas. Ao articular decolonialidade, interculturalidade crítica e autonomia solidária, abre-se a possibilidade de transformar a sala de aula em espaço de produção de consciência histórica, na qual jovens privados de liberdade possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de (re)escrever seus projetos de vida a partir de chaves coletivas e transformadoras.

Neste caminho, vamos conhecer um pouco do trabalho educacional desenvolvido pela EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no contexto da internação socioeducativa amapaense, além de compartilhar uma experiência de ação pedagógica interdisciplinar, orientada pela pesquisa em andamento.

### 1.3 O ensino de história na socioeducação de internação no Estado do Amapá: a experiência na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda

Criada oficialmente em 4 de abril de 1997, por meio do Decreto Estadual nº 2.302/1997, a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda surge como desdobramento de uma trajetória institucional voltada ao atendimento educacional de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social ou envolvidos em atos infracionais, tendo seu trabalho iniciado no **Centro Educacional Aninga**, localizado no bairro do Buritizal, zona sul de Macapá.

#### **Imagem 01: Prédio do “Centro Educacional Aninga”, local de início da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda**



Fonte: Arquivo pessoal Prof. Pedro Reis.

A proposta pedagógica inicial já apontava para a necessidade de uma educação mais alinhada às diretrizes e práticas da rede estadual de ensino, superando o caráter meramente assistencial ou custodial que marcava as experiências anteriores, vinculadas às diretrizes e estruturas da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que no Amapá funcionaram no Centro de Aprendizagem e Proteção ao Menor (CENAPROM).

### Imagem 02: Atividades culturais pedagógicas no Centro Educacional Aninga



## CENTRO EDUCACIONAL “ANINGA”



Imagens: Acervo pessoal Prof. Pedro Reis.

**Fonte:** Arquivo pessoal, Prof. Pedro Reis.

Ao longo de sua história, a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda acompanhou as transformações estruturais e institucionais do sistema socioeducativo amapaense. Inicialmente instalada nas dependências do extinto Centro Educacional Aninga, a escola passou a atender, a partir de 2005, no atual endereço, os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação no Centro Socioeducativo de Internação Masculina (CESEIN), hoje Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Masculina (NMSIM), no Bairro do Beiril, e, desde 2015, também no Centro de Internação Feminina (CIFEM), atualmente Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Feminina (NMSIF), no Bairro Novo Buritizal.

Essa mobilidade espacial representou mudanças na política de atendimento, como a distinção de endereços, em decorrência da implementação do Sinase (2012), mas também o esforço contínuo de garantir o direito à educação em ambientes mais adequados.

Enquanto a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, desde então, tem atendido seu público masculino em prédio próprio, no complexo do “CESEIN”, o atendimento do público feminino, é feito no “Anexo” da escola, em espaços “adaptados”, sem estrutura própria, no prédio do “CIFEM”, com salas de aulas improvisadas, impactando diretamente nas dinâmicas

do trabalho docente. Esta lacuna, destaca-se como limitação do trabalho educacional da instituição escolar no atendimento das estudantes.

**Imagem 03: Prédio da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no “CESEIN”**



**Fonte:** Arquivo pessoal, Pedagogo João Marques (2025).

O público atendido pela escola é composto, majoritariamente, por adolescentes e jovens entre 14 e 18 anos, podendo estender-se até os 21 anos em casos excepcionais. Trata-se de jovens que, em sua maioria, apresentam defasagem idade-série, histórico de exclusão escolar e vivências marcadas pela vulnerabilidade social. Nesse contexto, a oferta educacional se dá em todas as modalidades de ensino da educação básica, destacadamente por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental (anos finais). As aulas são presenciais, ministradas por professoras e professores efetivos da rede estadual, habilitados e qualificados, que buscam responder às especificidades do contexto socioeducativo de internação com criatividade, compromisso e diversificação pedagógica no trabalho docente.

Importante observar que são poucos os estudos que tratam o trabalho educacional da EE. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda a partir da perspectiva dos sujeitos participantes nas pesquisas. Destacamos, aqui, nesta direção, o estudo da profa. Angélica Furtado (2020) intitulado “Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento freireano”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP). Um estudo feito no contexto da pandemia de Covid-19 (2019-2020).

Assim, com base na pesquisa de Angélica Furtado (2020), as recomendações, apontadas pelo estudo, para a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, enfatizaram a necessidade de fortalecer os alicerces de sua proposta pedagógica, notadamente ancorada no pensamento freireano. A pesquisadora aponta como fundamental a superação das lacunas na formação docente, sugerindo a implementação de programas de formação continuada que abordem não apenas as especificidades do trabalho com adolescentes privados de liberdade, mas também promovam uma compreensão mais aprofundada dos princípios da educação libertadora.

Ademais, Furtado (2020) recomenda a criação de mecanismos para reduzir a rotatividade do quadro de educadores, associada a uma triagem mais criteriosa que priorize profissionais com conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), visando assegurar maior consistência e comprometimento com o projeto político-pedagógico da instituição escolar.

No que concerne à estrutura física e à gestão escolar, a autora recomenda a adequação do espaço físico para que ofereça condições mais compatíveis com as atividades educativas, além de pleitear maior investimento financeiro por parte da Secretaria Estadual de Educação para aquisição de equipamentos, materiais e suporte aos projetos interdisciplinares.

Um ponto crucial de sua análise é a necessidade de expandir e solidificar o diálogo com a Fundação da Criança e do Adolescente (FCRIA), atual Fundação Socioeducativa do Amapá (FSA), de modo a alinhar as práticas da unidade de internação com a proposta educacional da escola, superando as barreiras burocráticas e operacionais que dificultam o processo. Por fim, a profa. Angélica Furtado sugere a elaboração e execução de projetos focados nas relações interpessoais, visando fortalecer a comunidade escolar e promover, de fato, uma educação que prepare os adolescentes para o exercício da cidadania e a construção de um novo projeto de vida.

“Investir em um projeto como o da escola – *locus* da pesquisa, é um caminho, mas isso jamais pode se configurar em uma euforia momentânea de chefes de setor na SEED e FCRIA, cuja idéia se esvai quando sai do cargo e uma vez assumindo outro, novas ações são planejadas e aquelas deixadas de lado. O referido projeto, quase sucumbiu devido às mudanças administrativas, sobretudo na troca de gestores escolares e equipe docente. Não fosse, como já se afirmou, os educadores que tomaram aquela escola como parte de si e que trabalham com afinco para materializar as propostas, isso teria ocorrido.” (Furtado, 2020, pp. 131-132).

Entretanto, podemos constatar que, nas afirmações da pesquisadora, apesar dos desafios que atravessam a educação no contexto da socioeducação de internação, incluindo a

rotatividade de gestores e a não continuidade de políticas públicas específicas, observamos mudanças significativas no trabalho da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

Com isso, mesmo considerando a ausência de formação continuada específica para atuação docente no contexto da socioeducação de internação, o quadro de servidores, no período de desenvolvimento desta pesquisa, são qualificados, com elevado grau de experiência e habilitação profissional, têm buscado uma atuação qualificada no trabalho educacional nesta unidade de ensino.

#### Imagem 04: Atividade educacional no “Anexo” que funciona no “CIFEM”



**Fonte:** Arquivo pessoal, Pedagogo João Marques (2025).

A trajetória da escola tem sido marcada por desafios significativos. Além das limitações estruturais no atendimento feminino, em diferentes períodos, no atendimento masculino, a instituição enfrentou superlotação, instalações precárias, conflitos generalizados e elevada evasão escolar decorrente de fugas do Centro de Internação.

Durante a pandemia de COVID-19, anos letivos de 2020 e 2021, somaram-se a essas dificuldades a suspensão das atividades presenciais, as limitações de acesso tecnológico e o baixo retorno, das atividades escolares impressas, entregues aos estudantes, impactaram negativamente nos processos de aprendizagens. No entanto, nos anos seguintes, observa-se um movimento de superação desses obstáculos, com a redução do número de internos, a melhoria das instalações, a diminuição de conflitos e o fortalecimento do acompanhamento pedagógico.

Diversificando as atividades curriculares, a escola desenvolve um conjunto de projetos que ampliam as possibilidades formativas dos adolescentes. Iniciativas como Robótica, Música na Escola, Informática, Sucata Nossa, Leitura e Escrita, Química Experimental, Oficinas de Bonecas Afro e Xilogravura compõem um repertório pedagógico que articula cultura, ciência, arte e tecnologia. Tais projetos estimulam o protagonismo juvenil e favorecem a construção de novos sentidos para a experiência escolar, contribuindo para a reintegração social e melhor aproveitamento do tempo escolar no cumprimento da medida de internação.

### Imagem 05: Linha do tempo da EE Profa. Ely Rodrigues Lacerda



Fonte: Pedagogo João Marques (2025)

A atuação da EE Profa. Ely Rodrigues Lacerda, portanto, vai além da função de instrução formal. Ela se inscreve em um campo de disputas simbólicas e materiais no qual a educação se afirma como direito humano fundamental e como instrumento de reconstrução de trajetórias de vida. Em meio às tensões entre disciplina e acolhimento, entre norma e sensibilidade, a escola se reinventa cotidianamente para garantir que o processo educativo não se dissocie da busca por dignidade, autonomia e esperança.

Neste sentido, fazer um estudo sobre a educação escolar no sistema socioeducativo de internação no Estado do Amapá, em perspectiva decolonial, exige demonstrar respeito e valorização dos sujeitos e suas vozes no espaço escolar em suas dinâmicas específicas.

Para tanto, vamos conhecer o perfil dos adolescentes e jovens que estudaram na EE Profa. Ely Rodrigues Lacerda no ano letivo de 2025.

### 1.3.1 Os estudantes da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no ano letivo de 2025

Chamar pelo nome, reconhecer sua condição de sujeitos de direitos e construir uma relação de respeito e diálogo são características do cotidiano escolar com os estudantes que vivenciam a privação de liberdade como medida socioeducativa no Estado do Amapá.

A apresentação das informações seguintes tem o propósito de oportunizar uma compreensão mais aproximada destes sujeitos de direitos, contribuindo para a contextualização do trabalho educacional no âmbito socioeducativo de internação.

#### **Quadro 01 – Informações a partir da matrícula dos estudantes atendidos em 2025 pela Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda**

<b>Categoria</b>	<b>Especificação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Total de estudantes</b>	—	44	100%
<b>Sexo</b>	Masculino	40	90,9%
	Feminino	4	9,1%
<b>Faixa etária</b>	15–16 anos	10	22,7%
	17–18 anos	27	61,4%
	19–20 anos	7	15,9%
<b>Raça/Cor</b>	Parda	19	43,2%
	Preta	2	4,5%
	Branca	1	2,3%
	Não declarado	22	50%
<b>Município de origem</b>	Macapá/AP	20	45,5%
	Santana/AP	15	34,1%
	Laranjal do Jari/AP	4	9,1%
	Breves/PA	2	4,5%
	Mazagão/AP	1	2,3%
	Almeirim/PA	1	2,3%
	Itaituba/PA	1	2,3%

**Fonte:** Secretaria Escolar da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda (2025).

A composição do perfil estudantil, exposto no quadro, revela elementos estruturantes das desigualdades históricas que atravessam juventudes amazônicas em contexto de privação de liberdade no atendimento socioeducativo. Destas informações, podemos extrair as seguintes leituras:

**a) Predominância masculina (90,9%)**

A expressiva maioria de jovens do sexo masculino (90%) evidencia como os processos de criminalização da juventude atingem sobretudo corpos masculinos nas periferias. Essa realidade não pode ser analisada apenas sob a ótica individualizante, mas como expressão da colonialidade do poder que estrutura, seletivamente a partir dos marcadores raça e classe, o sistema penal e a internação socioeducativa.

**b) Faixa etária concentrada entre 17 e 18 anos (61,4%)**

A concentração etária (61,4%) na transição entre a adolescência e a juventude indica um momento crítico de vulnerabilidade social. Trata-se de uma etapa marcada por exclusões escolares anteriores, fragilidade de políticas públicas para a juventude e ausência de oportunidades socioeconômicas consistentes.

Esse dado reforça a necessidade de um ensino de História que dialogue com projetos de vida, consciência histórica e reconstrução identitária.

**c) Raça/Cor e invisibilidade estatística**

Chama atenção o elevado percentual de “não declarado” (50%). Tal dado pode ser interpretado como: - Fragilidade no processo de autodeclaração racial; - Desconforto ou desconhecimento quanto à identidade racial; - Reflexo da histórica negação das discussões étnico-raciais na escola; e - Falta de cuidado no processo de acolhida do estudante pela Unidade de Internação.

A prevalência do “não declarado” são marcas dos efeitos da colonialidade do ser no contexto do atendimento socioeducativo na Amazônia amapaense. Esta indica uma autoestima violada, onde a interiorização da ideia de “inferioridade” leva o adolescente a acreditar que seu destino está determinado pelas violências e exclusões vividas.

A ausência de pertencimento diante das identidades amapaenses e de seu território como lugar de potência, o adolescente enfrenta barreiras simbólicas para construir projetos de vida que transcendam as influências que limitam sua autonomia.

Considerando que 43,2% se autodeclararam pardos e 4,5% pretos, evidencia-se que a maioria dos jovens pertence a grupos historicamente subalternizados. Isso reforça a urgência de uma pedagogia decolonial que valorize as identidades amapaenses na construção do currículo e adoção de uma pedagogia com autonomia solidária.

#### **d) Alta rotatividade de estudantes e suas implicações pedagógicas**

Com informações complementares, os quadros seguintes apresentam dados detalhados das dinâmicas de matrículas dos estudantes no ano letivo de 2025.

#### **Quadro 02 – Tempo de permanência na medida socioeducativa a partir das fichas de matrículas dos estudantes no ano letivo de 2025**

<b>Tempo de Permanência</b>	<b>Nº de Estudantes</b>	<b>Observação</b>
10 dias	1	Permanência curta
15 dias	1	Permanência curta
30 dias	4	Permanência curta 2 com “não saiu”
90 dias (≈3 meses)	2	Permanência intermediária
2 meses	5	Permanência curta 1 com “não saiu”
3 meses	4	Permanência intermediária 1 com “não saiu”
4 meses	5	Permanência intermediária 1 com “não saiu”
5 meses	5	Permanência intermediária
6 meses	1	Permanência longa “Não saiu”
8 meses	1	Permanência longa “Não saiu”
10 meses	5	Permanência longa 4 com “não saiu”
10 meses (com fuga)	2	Interrupção da medida
<b>Total de estudantes</b>	<b>44</b>	<b>Ano letivo 2025</b>

**Fonte:** Dados da Secretaria da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda (2025)

As informações disponibilizadas a partir das fichas de matrículas dos estudantes no ano letivo de 2025, contribuem para uma percepção mais aproximada da realidade escolar no contexto da socioeducação de internação.

São frequentes as incompreensões sobre a dinâmica pedagógica escolar, destacadamente quanto ao desafio de otimizar o tempo escolar, ajustando o currículo praticado ao que é mais significativo para nossos estudantes e suas trajetórias de vida.

### Quadro 03 – Grupos por tempo de permanência dos estudantes a partir das Fichas de matrícula no ano Letivo 2025

Categoria de Permanência	Nº de Estudantes	Percentual (%)	Observação
<b>Permanência Curta</b> (até 02 meses)	16	36,4%	Alta rotatividade; tempo reduzido para consolidação de processos pedagógicos
<b>Permanência Média</b> (03 a 06 meses)	20	45,5%	Possibilita desenvolvimento de projetos interdisciplinares e acompanhamento avaliativo mais consistente
<b>Permanência Longa</b> (mais de 07 meses)	07	15,9%	Condições mais favoráveis para consolidação da trajetória escolar durante a internação
<b>Interrupção por Fuga</b>	01	2,3%	Interrupção da medida socioeducativa e do atendimento escolar
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	Dados extraídos das fichas de matrícula – 2025

**Fonte:** Dados da Secretaria da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda (2025).

Os dados expostos nos quadros 02 e 03 evidenciam a alta rotatividade de estudantes, destacando-se como desafio importante a ser considerado no planejamento e execução dos processos pedagógicos no contexto escolar.

O jogo TAS, no ensino de História, a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica, problematiza e busca o enfrentamento destes processos de invisibilidade e subalternização no contexto do atendimento educacional na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

As informações complementares sobre o perfil dos estudantes atendidos em 2025, apresenta a predominância das internações de **curta duração** (esse grupo inclui períodos de 10 dias, 15 dias, 30 dias, 90 dias, 2 meses. Com total de 16 estudantes, equivalente a 36,4%). O segundo grupo, de **média duração** (esse grupo inclui períodos de 3 meses, 4 meses, 5 meses, 6 meses. Com total de 20 estudantes, equivalente a 45,20%). O terceiro grupo indicado no gráfico é de **longa duração** (inclui períodos de 7 meses ou mais. Com total de 7

estudantes, equivalente a 15,9%). E o quarto grupo está indicando o grupo de **interrupção por fuga** da unidade de internação, com 1 estudante, equivalente a 2,3%).

A partir destas informações, temos a possibilidade de identificar melhor a alta rotatividade de estudantes na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no atendimento socioeducativo de internação, o que impõe desafios específicos significativos sobre o trabalho docente.

Problematizando a existência de um currículo linear e eurocêntrico, o jogo TAS propõe experiências de aprendizagens a partir de edições temáticas que partem das vivências e saberes dos próprios adolescentes e suas relações com as identidades amapaenses.

### 1.3.2 Ensino de História e decolonialidade na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda

A partir da experiência de 10 anos como professor de história na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, única instituição educacional que proporciona ensino escolar para socioeducandos em regime de privação de liberdade no Estado do Amapá, buscamos compartilhar reflexões e práticas que possam contribuir para a melhoria do processo educativo nesse contexto.

Esperamos, nestes escritos, mesmo que indiretamente, manter o reconhecimento e a valorização do trabalho de todos os servidores que atuam nesta unidade de ensino que muito tem contribuído com a escolarização de adolescentes e jovens que vivenciam a privação de liberdade como medida socioeducativa.

**Imagem 06: Frente da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda (2025), dentro do complexo do “CESEIN”.**



**Fonte:** Pedagogo João Marques (2025).

No que se refere ao atendimento de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, o papel da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda assume uma

característica singular. Nesta, a dinâmica segue lógicas outras no fazer educação, tanto para professores quanto para os adolescentes e jovens que estão vivenciando a internação socioeducativa.

De acordo com relatório Levantamento Anual de dados do SINASE 2023, a escolarização vai além da oferta de matrículas para os jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, pois

Ainda que os dados apresentados neste relatório focalizem se os/as adolescentes estão frequentando ou não a escola, é importante destacar que a escolarização não se resume a estar matriculado na escola ou simplesmente frequentando-a. Muito mais do que isso, a escolarização se refere ao processo de socialização e de apropriação ativa do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Trata-se de um processo intencional e organizado por meio do qual se oportuniza o encontro com a cultura e com saberes, de modo sistematizado, com objetivo de assegurar a formação para o exercício da cidadania. (Levantamento Anual Sinase, 2023, p. 30).

Destacamos que estes dados foram negligenciados por seis anos (2017-2022)<sup>5</sup>, por fatores que fizeram parte de um conjunto de ações políticas nacionais que desestruturaram e comprometeram, na época, o melhoramento das políticas públicas para o atendimento socioeducativo no Brasil, dentre eles a educação.

O ensino de história em contextos de privação de liberdade, dentro do sistema socioeducativo, apresenta desafios que vão além do campo pedagógico, exigindo uma abordagem crítica e problematizadora. Nesse espaço, onde as marcas da exclusão racial, cultural, social e econômica são mais evidentes, a prática docente tradicional, carregada de colonialidades, se mostra insuficiente para atender às necessidades de formação desses estudantes em suas demandas específicas.

Na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, por sua condição específica de escolarização na socioeducação de internação, essa caminhada com esperar freireano é uma característica presente no espaço escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os adolescentes e jovens.

---

<sup>5</sup> Informação fornecida pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania sob o título *Após 6 anos sem levantamento, dados sobre a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo são divulgados pelo MDHC.* disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/apos-6-anos-sem-levantamento-dados-sobre-a-politica-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sao-divulgados-pelo-mdhc> acesso 27/01/2025.

Neste sentido, podemos destacar, sobre o direito à diversidade, a inclusão e à igualdade de oportunidades, o que estabelece a Lei 12.852/2013<sup>6</sup> que trata do Estatuto da Juventude no Brasil, em seus artigos 17 e 18, a saber:

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;

II - orientação sexual, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;

IV - observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;

V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e

VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças.

São premissas que apontam o caminho da inclusão e da equidade. Assim, ressaltamos a forte relação entre os pressupostos da fundamentação teórica deste estudo, sustentado na decolonialidade e na interculturalidade crítica com o propósito de uma educação que vislumbre a promoção da autonomia solidária na vida de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no Estado do Amapá.

Para Araújo & Santos (2024), no que se refere ao ensino de história, a desconexão entre o currículo formal e as realidades dos alunos é um obstáculo significativo. Para que a educação exerça seu papel transformador, é imprescindível a adoção de metodologias que considerem as vivências desses jovens, valorizando narrativas que rompam com o eurocentrismo e enfatizem, no caso da Amazônia amapaense, a história dos povos indígenas,

---

<sup>6</sup> O Estatuto da Juventude - atos internacionais e normas correlatas, Lei 12.852/2013 estabelece princípios legais e aponta proposições para políticas públicas voltadas ao público jovem brasileiro. Na região amazônica, a falta de políticas públicas efetivas para as juventudes contribui para a vulnerabilidade desse público em nossa região. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)> acesso em 28.04.2025.

das comunidades afrodescendentes, das populações ribeirinhas e das diversas periferias urbanas da região.

Os autores destacam a necessidade de construção de um currículo que valorize a diversidade de saberes e culturas locais. Para eles,

“debater a educação no resgate da identidade dos seus sujeitos, não é uma atividade simples, por esse motivo, visibilizar, valorar e compreender uma educação na perspectiva das comunidades amazônicas é possibilitar os distintos sujeitos socioculturais que compõe a sociedade ribeirinha, indígena e quilombola.” (Araújo, Santos, 2024, p. 131).

O ensino de história, nesse contexto, deve ser uma ferramenta para a ressignificação das trajetórias de vida desses jovens, promovendo a construção de uma consciência crítica e cidadã. A defesa de um currículo que dialogue com os saberes, histórias e culturas locais é uma demonstração de maturidade científica e posicionamento político a favor da pluriversalidade amazônica.

A proposta em analisar as contribuições da decolonialidade para o ensino de história, na EJA para adolescentes e jovens na internação socioeducativa, está de acordo com diversos marcos legais brasileiros, que reforçam o compromisso com a promoção da cidadania, da democracia e da valorização das diversidades culturais e étnicas em nosso país. São normativas que defendem a emancipação e o empoderamento de estudantes que necessitam construir uma consciência histórica crítica diante de sua realidade social, especialmente diante dos desafios enfrentados para continuar seus estudos no contexto do atendimento socioeducativo de internação na Amazônia amapaense.

Todos os marcos normativos<sup>7</sup>, para a defesa e a garantia da educação como um direito de todos, sendo dever do Estado em todas as suas esferas, apontam para a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, suas disposições para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A EJA para adolescentes e jovens que vivenciam a privação de liberdade, nesse sentido, é vista como uma modalidade de ensino que deve considerar as especificidades dos diferentes contextos socioculturais, visto que a EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda atende estudantes oriundos de todos os municípios do Estado do Amapá. Isso implica o

---

<sup>7</sup> Como marcos normativos destacamos aqui a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que atualiza a Lei 10.639/2003 e trata da obrigatoriedade do ensino da história africana e afrobrasileira e da história dos povos indígenas do Brasil; e a Lei 2.178/2015 – PME da rede municipal de Macapá, com vigência 2015-2025.

reconhecimento e a valorização dos saberes, das histórias e das culturas locais, oferecendo uma educação que promova, nesses jovens, reflexões em direção à prática da autonomia solidária para a defesa de seus direitos pessoais e da democracia em favor da coletividade.

Essas ponderações encontram amparo na decolonialidade e na interculturalidade crítica na construção de uma prática pedagógica libertadora na EJA, especialmente no contexto do atendimento socioeducativo de internação. A partir de uma correlação teórica e normativa que contemple tanto os marcos legais brasileiros quanto às perspectivas críticas, possibilitam um ensino de história com vista à promoção e defesa dos direitos e da dignidade da pessoa humana.

Histórias outras, no currículo praticado, são importantes e necessárias para ampliar a visão de mundo de professores e estudantes. Como destaca o pensador e escritor Ailton Krenak (2020), em *“ideias para adiar o fim do mundo”*,

Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2020, p. 27).

Portanto, como proposta de problematização no campo do ensino de história, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no Estado do Amapá, adotaremos as orientações da decolonialidade, das pedagogias freireanas, da interculturalidade crítica e algumas pesquisas que vêm contribuindo com o pensar e repensar o ensino de história em contextos da socioeducação de internação.

São significativas as contribuições destes estudos para percebermos que o professor de história, antes de tudo, precisa ser um pesquisador, ou no mínimo, ter uma prática autorreflexiva como hábito em seu trabalho docente.

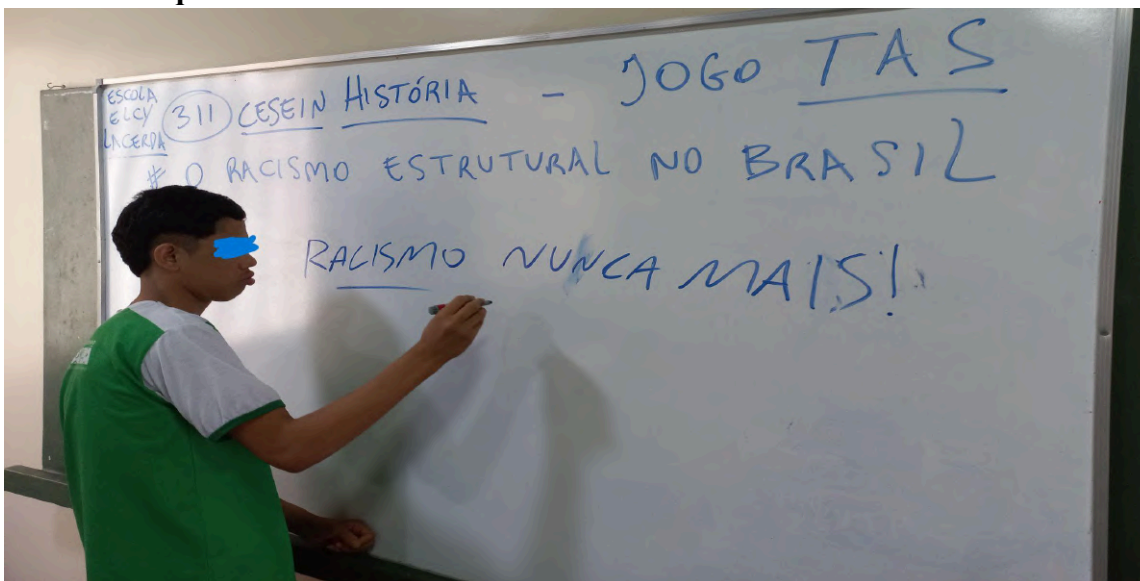
Neste sentido, Ribeiro & Ramalho (2024), destacam que

A principal finalidade do processo educacional no contexto de privação de liberdade é preparar os adolescentes para a reinserção social de forma autônoma. Espera-se que os impactos não se limitem à esfera jurídica, mas também se reflitam no dia a dia dos programas pedagógicos e educacionais oferecidos nas unidades de internação, atendendo aos avanços legais. Nota-se que o acesso à educação para os adolescentes privados de liberdade representa um cenário conflitante entre a legislação e a realidade prática. Embora a CF/1988, o SINASE/2012 e o ECA/1990 garantam o direito à educação e a igualdade de oportunidades na escola, a efetivação desse direito no contexto da medida socioeducativa de internação deixa a desejar. (Ribeiro, Ramalho, 2024, p. 16).

Observa-se, nesta direção, que a realidade local amapaense apresenta dificuldades próximas às alertadas por Ribeiro & Ramalho (2024) sobre a distância entre os preceitos legais, de garantias de direitos aos adolescentes e jovens que encontram-se sob a tutela do estado dentro do sistema socioeducativo e as práticas pedagógicas vivenciadas nas unidades educacionais.

No contexto socioeducativo, a escolarização de adolescentes privados de liberdade deve ser organizada para superar a exclusão histórica e estrutural que essa população enfrenta. A legislação também enfatiza que o ensino deve respeitar a individualidade de cada jovem, promovendo a construção de um projeto de vida baseado na cidadania e na autonomia. Assim, a educação escolar no âmbito das medidas socioeducativas não se limita à escolarização formal, mas deve integrar um plano formativo mais abrangente, focado na ressocialização e reintegração social dos adolescentes.

**Imagem 07: Estudante cumprindo o comando de uma Carta Desafio sobre Racismo Estrutural no quadro de sala de aula.**



**Fonte:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

Nesse cenário, o trabalho da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, oferece importantes experiências sobre as possibilidades e limites de uma educação verdadeiramente emancipatória. Apesar das condições adversas - falta de recursos, equipe reduzida, infraestrutura limitada -, a escola tem desenvolvido projetos pedagógicos inovadores que buscam romper com a lógica colonial punitiva.

Para o Estudante D, quando perguntado sobre um comparativo de suas experiências entre as duas realidades educacionais, na liberdade e na internação, o mesmo sustentou que

“Para mim, eu comparo que para mim a Elcy Lacerda é melhor do que as escolas lá de fora, que eu estudei lá de fora, até pelos métodos de ensino também, que aqui a pessoa até consegue entender mais as coisas. Lá de fora as pessoas às vezes dizem, sei lá, que aqui parece que os professores se importam mais com os alunos, em fazer os alunos aprenderem o que é para eles aprenderem, e lá fora a pessoa parece que só passa lá, a professora de História fala, fala, fala, fala sobre a História e deixa lá, e a pessoa aprende se quiser. E a professora não tem muito trabalho, assim, de querer ensinar de verdade.” (Estudante D).

Estas afirmações evidenciam que o ensino de história, no contexto da socioeducação de internação, ganhou novo aspecto a partir da utilização do jogo TAS como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. As contribuições da decolonialidade e da interculturalidade crítica promoveram reflexões com tensionamentos que problematizaram e questionaram colonialidades. Nesta, a pluralidade de iniciativas pedagógicas têm contribuído para uma qualificação do trabalho educacional desta instituição de ensino.

Iniciativas como a **Oficina de Robótica**, a **Informática Educativa**, **Projeto de Música**, **Projeto Libras da Inclusão**, **Projeto de Artes Plásticas**, o **Projeto ReciclarArte** e o **Projeto Identidades Amapaenses**, iniciado em 2025, no qual está inserido o uso do jogo TAS, representam tentativas concretas de vivenciar práticas pedagógicas criativas e inovadoras, buscando a interdisciplinaridade que valoriza os saberes docentes na socioeducação de internação.

Nos primeiros meses do ano letivo, a escola planeja e dá início à organização da Mostra Pedagógica Elcy Lacerda, uma estratégia inter e transdisciplinar que reúne ações que serão expostas no final do ano letivo. Momento oportuno para compartilhar algumas atividades pedagógicas escolares desenvolvidas por estudantes e docentes.

Como estratégia para contribuir com maior visibilidade das ações pedagógicas da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, a Mostra Pedagógica tem buscado esse objetivo, a cada ano, sendo momentos de oportunidades para reconhecimento e valorização desta unidade de ensino de sua cultura de escola.

**Imagem 08: Cartaz de divulgação da VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda 2025**



**Fonte:** Arte criada com auxílio de IAG: ChatGPT (OpenAI), a partir do comando do autor: Pedagogo João Marques (2025).

A Mostra Pedagógica da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda é uma demonstração de interação, trabalho em equipe e intencionalidade pedagógica e estratégia de busca de maior visibilidade para o trabalho desenvolvido com os estudantes da instituição escolar.

Neste contexto da VI MOSTRA PEDAGÓGICA, desenvolvemos uma ação alinhada aos propósitos desta pesquisa, a qual compartilharemos algumas reflexões resultantes, a seguir.

A experiência do Projeto *Identidades Amapaenses: desconstruindo colonialidades que subalternizam*, desenvolvido no ano letivo de 2025, configurou-se como uma ação interdisciplinar potente no campo das Ciências Humanas, especialmente no contexto da socioeducação de internação (CESEIN e CIFEM).

Inspirado nas contribuições da pesquisa “**O Ensino de História para Adolescentes e Jovens em Privação de Liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária**”, pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, o projeto assume a decolonialidade e a interculturalidade crítica como opção epistêmica e prática pedagógica, deslocando o currículo de uma perspectiva eurocentrada para uma abordagem comprometida com a justiça cognitiva e a valorização dos sujeitos historicamente subalternizados.

Do ponto de vista teórico, a ancoragem nas categorias Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade — conforme problematizadas por pensadores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh e Maria Lugones — possibilitou aos docentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia compreenderem que a exclusão vivida por muitos jovens privados de liberdade não é um fenômeno isolado, mas expressão de uma matriz colonial de poder que articula raça, classe, gênero e natureza. Assim, o projeto tematizou sobre as identidades amapaenses, tensionando as estruturas que produzem silenciamentos e hierarquias no interior do currículo escolar e da própria sociedade.

A interdisciplinaridade constituiu-se como eixo estruturante da proposta. A **História** problematizou os processos de formação do território amapaense, evidenciando resistências indígenas, quilombolas e ribeirinhas; a **Geografia** analisou os impactos socioambientais dos grandes projetos extrativistas (ICOMI, JARI, exploração mineral e os projetos para a extração de petróleo na “margem equatorial” na costa amapaense), articulando território e poder; a **Sociologia** debateu as identidades nas periferias urbanas e as dinâmicas de exclusão social; e a **Filosofia** questionou os fundamentos epistemológicos da modernidade/colonialidade, promovendo reflexões sobre ética, alteridade e emancipação.

Tal articulação rompeu com a fragmentação disciplinar e construiu um diálogo horizontal de saberes, inicialmente dentro da área das ciências humanas, direcionado pela proposta pedagógica da interculturalidade crítica. A partir do ano letivo de 2026, será dado a continuidade desta experiência pedagógica promissora.

### Imagem 09: Espaço de exposição da experiência do jogo TAS na VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda - Dezembro de 2025



Fonte: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

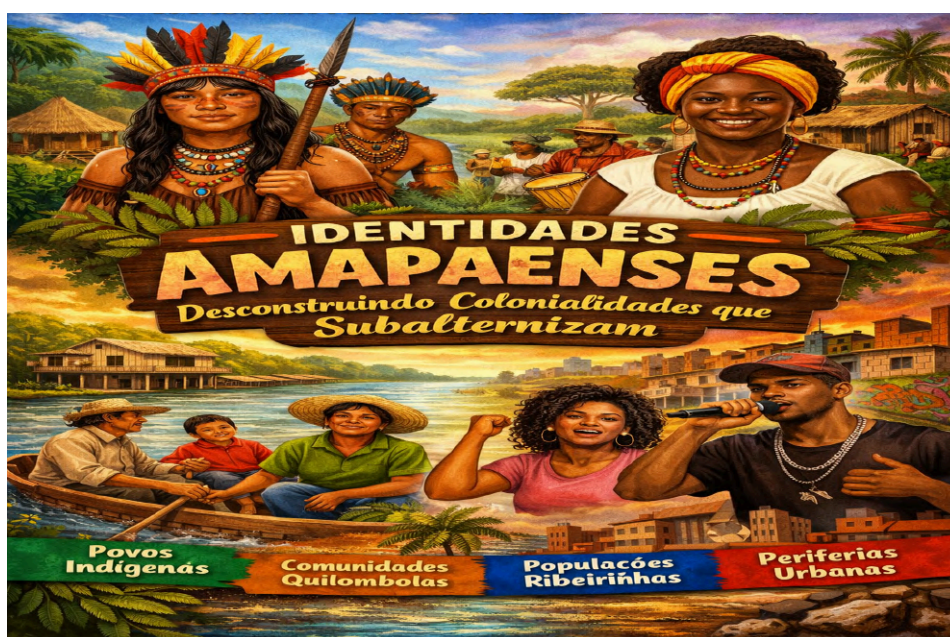
Metodologicamente, a utilização do jogo **Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica (TAS)** revelou-se estratégica. Ao mobilizar cartas temáticas (pergunta direta, pergunta múltipla escolha, desafio e prêmio), rodas de conversa e registros reflexivos, o jogo funcionou como dispositivo pedagógico capaz de produzir deslocamentos na consciência histórica dos jovens. Em vez de meros receptores de conteúdos, os estudantes tornaram-se narradores de suas próprias experiências, relacionando suas trajetórias às histórias coletivas da Amazônia amapaense. Nesse sentido, o TAS operou como ferramenta de mediação entre memória, identidade e projeto de futuro, favorecendo o reconhecimento dos socioeducandos como sujeitos históricos.

Outro aspecto relevante da experiência foi a centralidade atribuída ao tema escolhido, coletivamente, para a Mostra Pedagógica 2025, sobre os “tesouros do Amapá”, entendidos não apenas como biodiversidade e recursos naturais, mas sobretudo como riqueza na pluralidade humana e cultural. Ao afirmar que o maior tesouro amapaense são seus povos — indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores urbanos e rurais, periferias urbanas — o projeto desloca a lógica desenvolvimentista centrada na exploração econômica para uma ética do cuidado, do pertencimento e da dignidade. Tal perspectiva é especialmente significativa no contexto da privação de liberdade, onde as marcas da colonialidade frequentemente se expressam na desumanização e na baixa autoestima dos jovens.

A experiência do ano letivo de 2025 evidencia, portanto, que a escola na socioeducação de internação pode se constituir como espaço contra-hegemônico. Ao problematizar as colonialidades (poder, saber, ser, gênero e natureza) que subalternizam, o projeto promoveu aprendizagem cognitiva e reconfigurações simbólicas: jovens passaram a se reconhecer como parte de uma história maior, marcada por resistências e lutas por direitos. A avaliação contínua, com rodas de conversa e registros sistemáticos, produções visuais, reforçou o caráter processual e dialógico da proposta, alinhando-se a uma metodologia com autonomia solidária, comprometida com a ressignificação de histórias de vida e transformação social.

Em síntese, o *Projeto Identidades Amapaenses: desconstruindo colonialidades que subalternizam* consolidou-se como prática educativa decolonial no interior da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, articulando teoria crítica, interdisciplinaridade e metodologias interativas. Inspirado pela pesquisa sobre ensino de História na socioeducação de internação amapaense, ele demonstra que é possível tensionar as estruturas coloniais presentes no currículo e no sistema socioeducativo, cultivando autonomia solidária, cidadania ativa e consciência histórica crítica — elementos fundamentais para a construção de uma educação libertadora em contexto de privação de liberdade.

**Imagem 10: Cartaz utilizado para a divulgação do projeto Identidades Amapaenses, em seu planejamento para o ano letivo de 2026**



**Fonte:** Imagem produzida com auxílio da IAG: Google Gemini (2025), mediante comando do autor: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

Em 2026, em sua segunda edição, o projeto Identidades Amapaenses, segue o propósito de oportunizar momentos de aprendizagens que reconheçam e valorizem os saberes, as histórias e as culturas no ensino de História na socioeducação de internação.

Assim, nesta experiência adicional, verificamos a necessidade de processos formativos, inicial ou continuado, para os profissionais que atuam na E.E. Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, numa sustentação teórica crítica que contribua com a formação de pessoas com autonomia solidária, representa uma oportunidade para a ressignificação da escolarização no contexto da internação socioeducativa.

Portanto, trabalhar com o ensino de História na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, tem sido uma experiência desafiante e enriquecedora. Com auxílio das lentes da decolonialidade, estudar história ganhou maior sentido na formação dos sujeitos em privação de liberdade como medida socioeducativa.

No capítulo seguinte, apresentaremos as bases conceituais teóricas e filosóficas nesta caminhada de construção de uma metodologia de ensino de História sustentada na decolonialidade, na interculturalidade crítica e na autonomia solidária.

## 2. Sustentação teórica na decolonialidade

Para justificar nossa opção decolonial como lente adequada ao presente projeto de pesquisa, no campo do ensino de História na socioeducação de internação no Estado do Amapá, faz-se necessário um apanhado memorial nesta caminhada.

No trabalho, como professor de história na educação básica, tentamos direcioná-lo para a construção de uma consciência histórica crítica. Questionando a perspectiva eurocêntrica no currículo escolar, como a predominância da visão linear quadripartite e o uso de categorias e abordagens que promoviam a invisibilização dos grupos sociais que não eram contemplados como sujeitos da história, na chamada “história tradicional”.

E, foi no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, entre leituras, debates na turma e reflexões partir do campo da Teoria da história, na História do Ensino de História e na História Local que nos deparamos com autores que contribuíram significativamente para reflexões sobre meu potencial de professor na educação básica e de pesquisador na pós-graduação.

Nesta caminhada, podemos considerar que o campo da Decolonialidade, tal como consolidado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constitui-se a partir de um

diálogo crítico e de uma superação sintética em relação às tradições dos “pós-coloniais” e os “estudos subalternos”, estudos estes que tiveram, respectivamente, grandes pensadores, como Frantz Fanon (2008; 2022) e Gayatri Spivak (2010) que deram grandes contribuições sobre os impactos do eurocentrismo sobre as subjetividades de pessoas e povos.

Para Nery, Dos Santos, Dias (2022),

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna – o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo – àqueles que a viam como uma crítica decolonial – uma crítica por parte dos povos e saberes silenciados e subalternizados) (Mignolo, 2003). Diante disso, o diálogo com o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de decolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.” (Nery, Dos Santos, Dias, 2022, p. 8).

Para os autores, atuantes do campo da história da educação em perspectiva decolonial, a virada epistemológica se constitui, a partir da enunciação latino-americana, o que se consolidou como o “giro decolonial”.

Assim, dos Estudos Pós-coloniais incorpora-se um rigoroso conjunto analítico para a desconstrução dos discursos coloniais e a atenção aos processos complexos de subjetivação, hibridismo e representação cultural. Dos Estudos Subalternos, herda-se o compromisso ético-político fundamental com as vozes e as agências históricas dos oprimidos (subalternos), assim como a suspeita metodológica em face das narrativas elitistas indianas, sejam coloniais ou nacionais.

Contudo, a partir do trabalho, do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), estabelece as bases conceituais da “Colonialidade do poder” que fundamentaram a formação do grupo “Modernidade/Colonialidade”, a qual promoveu o “giro decolonial” diante dos chamados “estudos subalternos”, por buscarem respostas outras, agora partidas e voltadas para as questões teóricas e práticas latino-americanas.

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.” (Quijano, 2005, p. 73).

Para Quijano (2005), a Europa constituiu um padrão mundial de poder a partir da dominação/exploração da América colonial, sobretudo quando agrega o “fenótipo” à categoria

“raça”. Seus estudos mostram quais são os elementos constitutivos das “colonialidades”, fundamentalmente a Colonialidade do Poder e seus desdobramentos e implicações no “saber”, no “ser”, no “gênero” e na “natureza”, como estratégias bem sucedidas de dominação e subalternização de povos e culturas, a partir da modernidade e que, necessariamente, devem ser problematizadas na busca por superação. Estas categorias centrais do pensamento decolonial e suas implicações para o ensino de história na socioeducação de internação serão melhor desenvolvidas na seção 2.1.

Nesta direção, os “estudos decoloniais”, no propósito de questionar e romper com a dominação do racionalismo eurocêntrico, chama atenção para novos caminhos de pesquisa, por olhar como sujeitos históricos, todos os povos do planeta, como defende Enrique Dussel (2016) e seu conceito de “pluriversalidade”, como um contraponto à ideia moderna eurocêntrica da “universalidade”, levando a um pensamento outro que reconhece e se fortalece na defesa da interculturalidade crítica, como defende Catherine Walsh (2013), oportunizando a vez e a voz de outros saberes.

Enquanto a pluriversalidade recusa a ideia de um universal abstrato e homogêneo, afirmando a coexistência de múltiplas racionalidades e experiências históricas silenciadas pela colonialidade, a transmodernidade, para Dussel (2016), não se limita a superar a modernidade, mas a situá-la como, uma, entre muitas expressões culturais, propondo um projeto mundial onde o "excluído" (a periferia colonial) emerge como sujeito histórico.

Nesse sentido, outros campos, outras perspectivas, outras problematizações estão ganhando visibilidade nos estudos acadêmicos latino-americanos e brasileiros. Novos campos de pesquisa, respeitando o olhar dos sujeitos participantes, onde podemos identificar o crescimento de estudos voltados para os povos originários, os quilombolas, os ribeirinhos da Amazônia amapaense, as questões de gênero, da natureza, do mundo digital, e tantos outros possíveis, tomando como ponto de partida os problemas vividos no local, mesmo que tenha implicações com o global.

Mas, quais são as categorias teóricas e os chamamentos práticos que o pensamento decolonial disponibiliza como suportes para uma prática docente com autonomia solidária na socioeducação de internação? Buscaremos trabalhar as categorias centrais na próxima seção.

## 2.1 A Modernidade/Colonialidade e suas implicações sobre poder, saber, ser, gênero e natureza

A modernidade, como construção histórica, é um projeto de dominação e subalternização de povos e suas culturas a partir da imposição de uma padrão mundial de

poder, fundamentado na Matriz de Poder eurocêntrica, colocando a concepção de mundo europeu ocidental como modelo universal de “civilização”, de “progresso”, de “ciência”, de “governança”, de “religiosidade”, de “sexualidade”, de “relações de gênero”, de “língua”, de “arte”, de “educação” e de “historiografia” construído a partir de estruturas que são parte constitutiva da Modernidade que representam, de fato, um conjunto de Colonialidades.

Nesta direção, “modernidade e colonialidade”, a partir da perspectiva decolonial, não podem ser consideradas em separado. Para Walter D. Mignolo (2017), “a colonialidade é a face oculta da modernidade”. Nisto, o projeto decolonial opera uma ruptura epistemológica ao concentrar a análise na colonialidade – concebida não como mera consequência ou período histórico, mas como a estrutura fundante e o lado oculto da modernidade ocidental.

Para Candau, Oliveira e Walsh (2018), a Colonialidade é parte da Modernidade, como face de uma mesma moeda.

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (Candau, Oliveira, Walsh, 2018, p. 03).

Essa ruptura epistemológica, diante dos estudos subalterno e pós-coloniais, se concretiza na proposta de um marco teórico próprio, a “matriz colonial do poder” (Quijano, 2005), que articula de modo inseparável a invenção da raça como fundamento de uma nova hierarquia global, a imposição do capitalismo como controle do trabalho e dos recursos, e a instauração do eurocentrismo como paradigma hegemônico de conhecimento. Ao fazer isso, o grupo M/C desloca o eixo da crítica: da representação textual (ênfase pós-colonial) e da recuperação historiográfica subalterna para uma crítica civilizatória e epistêmica.

Um passo necessário, neste processo, dentro do campo do ensino de história, é poder identificar como as colonialidades do poder, do saber, do ser, de gênero e da natureza podem ser consideradas a partir das lentes da decolonialidade nas aulas de história, com adolescentes e jovens em privação de liberdade na Amazônia amapaense.

Buscaremos fazer estes apontamentos sobre as dimensões básicas da colonialidade e suas implicações no processo de ensino de História.

A **colonialidade do poder**, conceito estruturante do pensamento decolonial, sistematizado por Aníbal Quijano (2005), refere-se à hierarquização global da população a partir da ideia de “raça”, constituindo uma estrutura de dominação que sobrevive mesmo após o fim da administração colonial formal. No ensino de história, na socioeducação de internação do Estado do Amapá, problematizar essa categoria permite analisar como as hierarquias raciais moldaram a formação social amazônica, influenciando as trajetórias dos próprios adolescentes e jovens, muitas vezes racializados, considerando que a maioria dos internos são pretos, pardos e pobres das periferias. Compreender esta matriz de poder é fundamental para desnaturalizar as relações de dominação que permeiam o Estado e a sociedade, incluindo o sistema socioeducativo.

A **colonialidade do saber**, desenvolvida por autores como Walter Dignolo (2007, 2017, 2020), descreve a subalternização dos conhecimentos, línguas e sistemas de pensamento não-europeus, elevando a razão ocidental ao caráter de universal, única e legítima. Na prática pedagógica com jovens em privação de liberdade na Amazônia amapaense, confrontar esta colonialidade implica valorizar saberes locais, como os dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e as diversas periferias urbanas, e suas narrativas históricas, contrapondo-se a uma história oficial eurocêntrica.

No âmbito prático da descolonização, Dignolo (2007) defende a "opção decolonial", que implica um pensamento de fronteira e uma prática de re-existência. Trata-se de ativar e revalorizar os saberes subalternizados a partir das margens, das exterioridades criadas pelo sistema-mundo moderno/colonial. Isso não significa rejeitar todo o conhecimento ocidental, mas, sim, rejeitar sua pretensão universal, colocando-o em diálogo horizontal com outras matrizes de pensamento. O objetivo é a construção de uma "pluriversalidade", como defende Dussel (2016), como projeto político e epistêmico, em contraposição à "universalidade" abstrata e excludente da modernidade colonial.

A **colonialidade do ser**, na concepção de Maldonado-Torres (2007), é uma exploração dos efeitos ontológicos fundamentais e duradouros da colonialidade. Para o autor, a colonialidade não é apenas um sistema de poder político-econômico ou de dominação epistêmica, mas uma negação ética radical que constitui uma "metafísica da guerra" contra os povos colonizados. Esta metafísica se fundamenta no "mito da modernidade" – a ideia de que o progresso e a civilização europeia justificam a dominação – e se manifesta na produção do

sujeito colonizado como um ser desprovido de plena humanidade, marcado por uma "dívida ontológica" infinita.

A colonialidade do ser descreve, portanto, a maneira como a violência colonial e racial, inaugurada com a conquista e escravização, instaura uma nova ordem do ser, na qual o colonizador se afirma como humano pleno e o colonizado é relegado a uma zona do "não-ser" ou a uma condição de "sub-humanidade". Maldonado-Torres (2007) enfatiza que essa negação do ser se perpetua nas estruturas sociais contemporâneas, como o racismo, e se vivencia na esfera da intersubjetividade e da experiência vivida, gerando uma subjetividade marcada pela indignidade e pelo questionamento constante de sua própria humanidade.

Este conceito foi uma categoria de extrema importância no campo da decolonialidade porque ampliou o escopo analítico do projeto decolonial, que partiu da colonialidade do poder (Quijano, 2005) e do saber (Mignolo, 2007, 2017, 2020), para incluir uma dimensão existencial e fenomenológica essencial. Forneceu as bases para uma crítica radical à ontologia e à ética ocidentais modernas, demonstrando como seu universalismo abstrato foi construído sobre a negação concreta do "outro" racializado.

O conceito forneceu uma linguagem teórica poderosa para nomear e analisar as experiências contemporâneas de “desumanização”, violência epistêmica e sofrimento social resultantes do racismo e de outras formas de discriminação, conectando-as diretamente à matriz colonial que estrutura o mundo moderno.

No contexto da internação socioeducativa, refletir sobre a colonialidade do ser auxilia na compreensão das violências simbólicas e materiais que afetam a percepção de si e do futuro dos jovens, permitindo trabalhar pedagogicamente a afirmação de sua humanidade plena e o direito a uma existência para além dos estigmas sociais e do racismo estrutural tão presentes em seu cotidiano.

Na sequência, a concepção de Maria Lugones (2014) sobre a **colonialidade de gênero** constitui uma crítica fundante à análise feminista hegemônica e ao conceito de interseccionalidade, ao argumentar que o gênero moderno – entendido como um sistema binário, heteronormativo e hierárquico – não preexistiu à colonialidade, mas foi imposto como uma tecnologia central do poder colonial. Para Lugones (2014), a "colonialidade do gênero" descreve o processo pelo qual os colonizadores europeus categorizaram os corpos dos povos colonizados (indígenas e africanos) como "bestiais", "sem gênero" ou fora da ordem de

gênero "civilizada", negando-lhes a humanidade que a própria construção moderna de gênero conferia aos colonizadores.

A colonialidade racializou o gênero, criando uma hierarquia onde as mulheres colonizadas foram colocadas na base, submetidas a opressões múltiplas e entrelaçadas, que Maria Lugones denomina "opressões imbricadas". Diferente de uma interseccionalidade eurocêntrica que apenas soma identidades separadas (raça + classe + gênero), sua análise revela um sistema "moderno/colonial de gênero" único e indivisível, onde raça, classe e gênero são co-constituídos desde a origem do sistema-mundo capitalista colonial.

A categoria colonialidade de gênero, no ensino de história, pode ser trabalhada pedagogicamente com os estudantes por meio da problematização crítica das normas de gênero impostas e naturalizadas, conectando-as ao processo histórico-colonial regional. Atividades que analisem os papéis de gênero em diferentes contextos culturais amazônicos (comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periferias urbanas) podem revelar como a imposição de um modelo binário e patriarcal serviu para hierarquizar e controlar corpos, especialmente os de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+.

A partir das experiências concretas dos próprios jovens — muitas vezes marcadas por violências de gênero e racialização, destacadamente nas relações familiares —, é possível desconstruir a ideia de uma única forma "correta" de ser homem ou mulher, valorizando identidades e arranjos sociais subalternizados. Esse caminho pedagógico, a partir do jogo TAS, visa fomentar o respeito à diversidade, entendendo a desconstrução do sistema moderno/colonial de gênero como parte essencial de um projeto de emancipação individual e coletiva na realidade socioeducativa.

Outra categoria importante para trabalhar no ensino de história na Amazônia amapaense é a **colonialidade da natureza**, que representa uma crítica forte à ontologia dualista moderna (Escobar, 2005), que instituiu uma separação radical entre cultura e natureza, reduzindo esta última a um recurso externo, inerte e disponível para a exploração, dominação e conhecimento instrumental. Este paradigma, imposto colonialmente, subjogou as cosmovisões pluriversais dos povos originários e das comunidades tradicionais (Souza Silva, 2022) que compreendem a natureza como um agente social integral, uma teia de relações vivas da qual os humanos são parte interdependente.

A colonialidade da natureza, refere-se, portanto, ao prolongamento da lógica colonial na organização do mundo vivo, legitimando projetos extrativistas, monoculturas e uma racionalidade econômica que transforma territórios em lucro, apagando modos de existência e conhecimento alternativos.

Para o ensino de história, no contexto amapaense, esta categoria é fundamental por permitir uma análise crítica do processo histórico regional como um projeto de dominação e reordenamento tanto das sociedades quanto dos ecossistemas. Ela oferece um marco para desnaturalizar narrativas de "progresso" e "desenvolvimento" vinculadas ao extrativismo predatório, conectando-as à matriz colonial de poder e saber.

Ao contrapor essa lógica com as epistemologias e práticas das comunidades locais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas), que possuem relações não predatórias com a floresta e os rios, o ensino de história pode promover uma educação de reconhecimento e valorização dos diversos territórios amapaenses. Isso possibilita aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos pertencentes a um território vivo, questionando discursos que, em nome do “progresso” capitalista, ouvir os povos originários, as comunidades quilombolas e as populações ribeirinhas seria um atraso ao desenvolvimento do Estado do Amapá.

Assim, a colonialidade domina a partir de uma violência simbólica, sobre as subjetividades dos seres humanos. O grande perigo deste controle das subjetividades é observado quando a perspectiva pessoal sobre o que é “certo” ou “errado” é assumida, involuntariamente, a partir de um padrão de poder externo e alheio ao seu mundo de vida e vivência, direcionando seu ver, pensar e agir, de forma a não reconhecer uma perspectiva outra que lhe oportunize autonomia de pensamento e solidariedade na ação.

A opção decolonial é um caminho promissor e desafiador para colocar a escola, e particularmente o ensino de história para adolescentes e jovens na socioeducação de internação, numa postura de autorreflexão e de transgressão, como defende Bell Hooks (2017), na busca da construção de processos de ressignificação de identidades.

Uma proposta, subsidiada na decolonialidade, no ensino de História para adolescentes e jovens privados de liberdade no Estado do Amapá, tem muitas contribuições ao processo de desconstrução de práticas docentes descontextualizadas ou tradicionais. Uma delas é a concepção bancária de educação, como marca de um ensino que ignora os saberes, as histórias e as culturas dos estudantes. Neste sentido, é importante destacar o que Paulo Freire (1987) esclarece sobre essa maneira conservadora de vivenciar a educação.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (Freire, 1987, p. 34).

Superar práticas tradicionais e conservadoras, semelhantes à concepção “bancária”, que subalterniza e invisibiliza saberes, histórias e culturas, é um chamado que a decolonialidade oportuniza. Por isso, reconhecer e valorizar a pluriversalidade no ensino de história é acreditar que este caminho é um ato de resistência.

Para nós, que vivemos na Amazônia amapaense, essa insurgência epistêmica é muito significativa para o ensino de história na educação básica, como um todo, e especialmente para a educação ofertada aos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, por possibilitar um importante processo de crítica e desconstrução dos efeitos das colonialidades no ensino de história.

## 2.2 A autonomia solidária como proposta pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade crítica

No âmbito do ensino de História, direcionado à socioeducação de internação na Amazônia amapaense, a problematização da colonialidade (Maldonado-Torres, 2018), em suas diversas camadas, impõe-se como um desafio pedagógico fundamental, na medida em que esta categoria analítica expõe a permanência de estruturas do poder, do saber, do ser, de gênero e da natureza, sustentando uma hierarquização de conhecimentos e a subalternização de identidades nos currículos escolares.

Em contraponto a essa lógica hegemônica, a interculturalidade crítica (Catherine Walsh, 2009; 2013) apresenta-se como um projeto epistêmico e político, propondo não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas um diálogo horizontal e conflitivo entre diferentes saberes, que problematiza as assimetrias de poder e valoriza as memórias e as narrativas historicamente silenciadas dos jovens em privação de liberdade.

É nesse entrecruzamento que se vislumbra a construção da categoria autonomia solidária, estruturada a partir da experiência docente no ensino de história na Educação de Jovens e Adultos na educação básica amapaense. Um conceito que transcende a ideia liberal de liberdade individual para abarcar a formação de sujeitos conscientes de sua realidade histórica, capazes de se reconhecerem como parte de uma coletividade e de atuarem criticamente para a transformação social.

Dessa forma, a decolonialidade, ao articular a denúncia e o enfrentamento da colonialidade, com a proposta praxiológica da interculturalidade crítica, o ensino de História na socioeducação pode criar vivências pedagógicas que fomentem uma autonomia ancorada na solidariedade, onde a valorização das memórias subalternizadas nos territórios amapaenses e a análise crítica das narrativas históricas, sirvam de alicerce para a reconstrução de projetos de vida voltados para o bem comum.

Assim, conduzimos a construção de uma metodologia de ensino que podemos identificar como pedagogia da autonomia solidária, que alinha-se às pedagogias freireanas, à decolonialidade e à interculturalidade crítica, com a pertinência necessária ao contexto da socioeducação de internação.

Neste sentido, o campo da decolonialidade, propõe um caminho ético-político e epistemológico voltado para a descolonização do poder, do saber, do ser, do gênero e da natureza, reconhecendo a pluriversalidade (Dussel, 2016), o pensamento fronteiro (Mignolo, 2020) e a re-existência dos povos do sul global.

Destacamos, entretanto, que esse crescimento, em várias áreas da comunidade acadêmica, as contribuições da decolonialidade, o que já existia há muito tempo na caminhada de resistência dos povos originários, das lutas afrodiáspóricas, dos movimentos sociais por direitos humanos, por equidade social, da economia solidária<sup>8</sup>, na ação antirracista e no debate das questões de gênero a partir da perspectiva das populações do sul global.

Na caminhada da pesquisa, como passo necessário na organização das análises dos resultados e de orientação no processo de construção do jogo TAS, como Produto Educacional, organizou-se um quadro categorial que serviu de parâmetros na articulação da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da autonomia solidária nas aulas de história.

A partir do quadro seguinte, verificaremos a operacionalização dos conceitos chave da decolonialidade e da interculturalidade crítica no uso do jogo TAS nas aulas de História na socioeducação de internação na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.

---

<sup>8</sup> A economia solidária é um movimento social importante que articula vários segmentos sociais, como os trabalhadores da agricultura familiar, as Comunidades Eclesiais de Base - CEB's, os empreendedores populares do campo e das cidades, na organização e mobilização das lutas que marcam a história dos Movimentos Sociais no Brasil. Melhor compreendemos essas lutas no texto de: OLIVEIRA, Gustavo Moura de. Avivar a autonomia: movimentos sociais, economia solidária e experimentações democráticas para além do Estado. - **Revista Direito e Práxis**. - Rio de Janeiro, Vol. 15, N. 1, 2024.

**Quadro 04 - Síntese para análise do jogo TAS a partir da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da autonomia solidária**

CONCEITO-CHAVE	O QUE SIGNIFICA NO CAMPO TEÓRICO	COMO APARECE NA AULA/ JOGO TAS	INDICADORES (OBSERVADOS)	EVIDÊNCIAS ESPERADAS (FALAS, COMPORTAMENTOS)
<b>Colonialismo</b>	Dominação política, econômica e territorial de um povo sobre outro, com imposição de cultura, valores e instituições	Ao se discutir a ocupação europeia na Amazônia, a invasão de territórios indígenas e a escravização e suas consequências	Estudantes relatam que “nunca estudaram sobre a gente” e que a história contada é “sobre inglês, europeu” (Estudante D).	Falas como: “Aqui já existiam cinco milhões de pessoas... o homem branco veio, invadiu” (Professor A).
<b>Colonialidade do poder</b>	Estrutura de poder baseada na hierarquização social racializada que persiste após a independência política.	Reflete-se nas dinâmicas de discriminação contra periferias, indígenas e quilombolas abordadas no jogo.	Estudante E relata que antes do jogo “praticava preconceito, não entendia sobre racismo”.	Cartas Pergunta Direta e de Múltipla Escolha com situações de racismo estrutural nas periferias urbanas.
<b>Colonialidade do saber</b>	Desvalorização e invisibilização de saberes não-europeus, com hegemonia do conhecimento acadêmico ocidental.	O jogo valoriza saberes locais: marabaixo, medicina indígena, narrativas ribeirinhas, histórias de famílias nas periferias.	Estudante A afirma: “Aprendi sobre coisas indígenas e ribeirinhas... coisa que a escola não mostra”.	Sugestão de incluir mais temas da “cultura local” e “história nossa” (Estudante A). “Temos que reconhecer e valorizar os saberes e as histórias locais” (Professor B).
<b>Colonialidade do ser</b>	Inferiorização do “outro” colonizado em sua humanidade, afetando identidades, autoestima e	Trabalhado no conceito de “autonomia solidária”, incentivando o autorreconhecimento e	Estudante C relata: “Aprendi que não devo criticar religiões dos outros... tenho que respeitar”.	Mudança de postura: de “racista” para “respeito às crenças” (Estudante E).

	subjetividades.	respeito à diversidade.		
<b>Colonialidade de gênero</b>	Interseção entre patriarcado e colonialismo, subalternizando mulheres, especialmente negras, indígenas e periféricas.	Pode aparecer em cartas que abordem o papel das mulheres nas comunidades tradicionais e nas periferias.	Ainda pouco explícito nas falas, mas presente nas reflexões sobre desigualdades nas periferias.	Possíveis discussões sobre dupla discriminação (gênero e raça), nas relações familiares. em seus relatos de vida foi marcante machismo e violência doméstica.
<b>Colonialidade da natureza</b>	Exploração predatória e dessacralização da natureza, desconsiderando cosmovisões indígenas, quilombolas e ribeirinhas.	Representada nos elementos do jogo: rios, floresta, canoas, e nas discussões sobre território e meio ambiente.	Estudante F valoriza “nossa natureza” em contraste com o desenvolvimento do Sul. Afirmações sobre a valorização do açaí somente a partir da lógica da exportação para mercados internacionais	Falas que associam a natureza à identidade cultural: “aqui tem coisas muito boas com relação à nossa natureza” (Estudante F). “Para nós, açaí é alimento e não sobremesa”, (Professor B).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

Os conceitos decoloniais mobilizados no Quadro-Síntese, orientam diretamente o desenho pedagógico do jogo TAS, a observação participante e as entrevistas com os estudantes e pedagogos na pesquisa. Nas entrevistas e observações, busca-se identificar como os estudantes narram suas trajetórias, como interpretam os conteúdos históricos abordados nas edições do jogo TAS, que conflitos narrativos emergem e de que modo mobilizam saberes locais, memórias e experiências cotidianas.

No desenho do jogo TAS, estas categorias orientam o planejamento pedagógico, a seleção de temas abordados, a formulação das Cartas (perguntas, desafio e prêmio), as reflexões apresentadas nas rodadas e a própria lógica de mediação docente do jogo, afastando-se dos modelos competitivos e individualizantes.

Em complemento, o giro decolonial no ensino de história para jovens em medida de internação na Amazônia amapaense permite deslocar o foco dos grandes marcos históricos europeus para as narrativas de resistência locais, combatendo o estigma de "marginalidade" ao

reconectar esses adolescentes com suas raízes, indígenas, negras e ribeirinhas. Ao problematizar a colonialidade do poder, que estruturou o racismo e a exclusão social nessas trajetórias de vida, a prática pedagógica deixa de ser uma mera transmissão de narrativas descontextualizadas para tornar-se uma ferramenta, de libertação de corpos e mentes, oportunizando aos estudantes compreenderem as raízes históricas das desigualdades que os cercam e a reconstruir suas identidades como sujeitos de direitos em seus territórios.

Diante do exposto, nas seções seguintes, trataremos dos escritos de apresentação de nossa proposta de Produto Educacional para contribuir com a ressignificação do ensino de história na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. Uma proposta que contribua com a interconexão entre decolonialidade, interculturalidade crítica e autonomia solidária nas aulas de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade na Amazônia amapaense.

### *3. Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica – O jogo como recurso didático no ensino de história*

A educação escolar na socioeducação de internação amapaense enfrenta desafios que demandam abordagens pedagógicas inovadoras, contextualizadas e fundamentadas em suportes teóricos que ofereçam segurança e sentido ao trabalho docente no ensino de história. Encontrar suportes teóricos e metodológicos que contribuam com o trabalho pedagógico é algo que merece apoio e valorização.

Assim, o jogo TAS apresenta-se como recurso didático voltado ao ensino de história na educação básica, com especial atenção ao trabalho desenvolvido junto aos adolescentes e jovens<sup>9</sup> socioeducandos que recebem educação escolar na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. Neste caminho, tão sinuoso quanto os rios da Amazônia, vamos traçar alguns percursos que trilhamos nesta construção. Nos apêndices estará disponível o Material de Apoio Docente deste estudo.

Como parte importante do Curso de pós-graduação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá – PROFHISTÓRIA UNIFAP, propõe-se a construção de um Produto Educacional ou de um(s) Processo(s) Formativo(s) a ser utilizado no campo de atuação profissional, o que é bastante significativo considerando a grande demanda por recursos didáticos pedagógicos no chão da escola da educação básica amapaense.

---

<sup>9</sup> Adotaremos aqui, como parâmetro de identificação de pessoas adolescentes e jovens, o que estabelecem as Leis Federais nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, onde a pessoa adolescente têm idade entre 12 e 18 anos, e a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que institui o Estatuto da Juventude, que estabelece que a pessoa jovem tem idade entre 15 e 29 anos.

Nossa proposta de Produto Educacional, concorda com as afirmações de pesquisadores que se propuseram a refletir sobre o conceito, significado e finalidade de um Produto Educacional na realidade educacional brasileira. Eles concordam que nesse campo de produção e aplicação de produtos educacionais, são várias as críticas e os reconhecimentos de suas contribuições. Assim, nas afirmações desses pesquisadores,

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE *num continuum*. (Rizatti *et al* 2020, p. 12).

Observamos, desse modo, que nossa proposta não pretende ser uma solução para os problemas do ensino de história na educação básica, mas, tão somente, uma contribuição prática e viável para o reforço na ressignificação do trabalho docente neste campo.

Como integrante do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Amapá, na turma de 2024.1 – PROFHISTÓRIA UNIFAP 2024.1 -, como contribuição da disciplina optativa História Local, sob responsabilidade da Profa. Dra. Carmentilla Martins, desenvolvemos uma experiência de trabalhar a ideia de um **jogo no formato de trilha**, que apresentasse algo diferente do comum, como recurso didático nas aulas de História, na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, no atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A proposta de construir um jogo de trilha que fosse adequado ao contexto da internação socioeducativa, com viabilidade e replicabilidade, justifica-se pelo acesso limitado a recursos pedagógicos diversificados, que estimulem a interação e participação dos estudantes nos processos de aprendizagens. O jogo TAS, em formato de tabuleiro físico, é uma proposta que atendeu aos critérios básicos do ProfHistória, com viabilidade comprovada junto aos participantes da pesquisa.

Para esta vivência de estudo, escolhemos as turmas 311 e 421, correspondente à 3ª e 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos. Estas turmas, no ano letivo de 2025, atendeu em média, 08 alunos cada, com faixa etária de 15 a 18 anos. São jovens da capital Macapá e de outros municípios, tanto de territórios urbanos quanto rurais no Estado do Amapá.

Num espaço escolar, onde a rotatividade estudantil, com média de 03 a 06 meses de frequência escolar na internação, impõe a necessidade de um planejamento pedagógico

flexível e diversificado. Estes condicionantes, por sua vez, em muitos momentos, acabam por dificultar uma continuidade curricular no planejamento pedagógico.

Encarar o currículo a ser praticado com objetividade e intencionalidade, consciente do tempo escolar disponível para os processos de aprendizagens, o trabalho docente deve ser encarado com segurança teórica e metodológica.

Os objetivos pedagógicos do Jogo TAS podem ser destacados como: - Estimular o pensamento crítico e a promoção da consciência histórica, a partir de uma metodologia de ensino com autonomia solidária, no ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade na Amazônia amapaense; - Promover o diálogo intercultural crítico e a valorização dos saberes, histórias e culturas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, das populações ribeirinhas e das diversas periferias da Amazônia amapaense; e - Construir aprendizagens baseadas na autonomia solidária, reconhecendo e valorizando a pluriversalidade de saberes, histórias e culturas da Amazônia amapaense, com vivências em que o autocuidado é tão importante quanto o cuidado com os outros.

Trabalhar a formação de consciência histórica no contexto da socioeducação de internação exige um olhar sensível. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) oferece a estrutura, mas o desafio é conectar esses conceitos à realidade de jovens que, muitas vezes, sentem-se à margem do processo histórico.

Considerando as Competências Gerais da Educação Básica, conforme a (BNCC, 2018), apresentamos, na sequência, um quadro analítico articulando-as ao ensino de História, ao princípio da autonomia solidária, às vivências no jogo TAS e aos indicadores observados na pesquisa no contexto da socioeducação de internação.

**Quadro 05 – Articulação entre competências da BNCC, componente curricular História, conceito da autonomia solidária e sua vivência no Jogo TAS**

Competência BNCC	Componente História	Autonomia Solidária	Vivência no jogo TAS	Indicadores na pesquisa
1. Conhecimentos historicamente construídos	Problematização da realidade amazônica, colonialidade e resistências	Compreensão crítica do território e das desigualdades	Cartas que abordam povos originários, quilombolas e periferias	Participantes relacionaram conteúdos às próprias trajetórias e ao contexto social
2. Curiosidade intelectual e investigação	Análise de fontes e consequências históricas	Desenvolvimento da consciência crítica	Resolução de situações-problema no tabuleiro	Jovens formularam hipóteses e debateram alternativas coletivamente

3. Valorização das manifestações culturais	História local e interculturalidade crítica	Reconhecimento dos saberes plurais	Cartas culturais e desafios sobre identidades amazônicas	Falas evidenciaram valorização da cultura ribeirinha e das periferias
4. Uso de diferentes linguagens	Linguagem oral, escrita, imagética e cartográfica	Expressão dialógica e respeito às narrativas	Argumentação nas respostas e leitura simbólica do tabuleiro	Ampliação da participação oral e segurança na argumentação
5. Tecnologias digitais críticas	Reflexão sobre mídia, informação e poder	Uso ético e reflexivo do conhecimento	Discussões sobre fake news, direitos e redes sociais	Jovens demonstraram maior criticidade diante das redes sociais
6. Projeto de vida e mundo do trabalho	Historicização das relações de trabalho e exclusão social	Construção de perspectivas futuras solidárias	Cartas que problematizam escolhas cidadania	Relatos indicaram ampliação da reflexão sobre futuro e reinserção social
7. Argumentação e direitos humanos	Debate sobre democracia, justiça e colonialidade	Defesa de posicionamentos éticos e coletivos	Rodadas de argumentação e tomada de decisão em grupo	Evidências de escuta ativa e fundamentação em dados discutidos
8. Autoconhecimento e cuidado	História como espaço de identidade e memória	Reconhecimento de si na diversidade	Reflexões sobre pertencimento e emoções nas jogadas	Jovens expressaram sentimentos e reconstrução da autoestima
9. Empatia e cooperação	História das resistências e solidariedades	Prática do diálogo intercultural	Dinâmica coletiva do jogo e respeito às regras	Observou-se redução de conflitos e fortalecimento da cooperação
10. Responsabilidade e ação coletiva	Participação histórica dos sujeitos sociais	Protagonismo juvenil com Responsabilidade	Estratégias coletivas para avançar no percurso	Participantes demonstraram iniciativa e corresponsabilidade

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

O quadro evidencia que o jogo TAS constitui-se como dispositivo pedagógico decolonial, articulando os princípios da BNCC (2018) à formação crítica no ensino de História, especialmente no contexto da socioeducação de internação amapaense.

Tais competências são observadas nos pressupostos teóricos e na metodologia de ensino do jogo TAS, em consonância com o conceito de autonomia solidária nas aulas de História.

Em complemento das informações sobre as competências, o quadro 06 apresenta a articulação das habilidades de História, de acordo com a BNCC, relacionadas aos processos pedagógicos nas vivências do uso do jogo TAS na socioeducação de internação.

**Quadro 06 – Habilidades de História (BNCC) articuladas à Socioeducação de Internação e ao Jogo TAS**

Habilidades de História–BNCC (EF Anos Finais)	Socioeducação de Internação	Autonomia Solidária	Jogo TAS	Percepções da Pesquisa
<b>(EF07HI01)</b> Analisar significado de “sujeito histórico”.	O jovem é reconhecido como sujeito de direitos e não reduzido ao ato infracional.	Reconhecimento da própria agência e responsabilidade coletiva.	Cartas reflexivas que problematizam escolhas, trajetórias e possibilidades futuras.	Os participantes passaram a se perceber como sujeitos de histórias, rompendo com a identidade fixa de “infratores”.
<b>(EF08HI14)</b> Discutir preconceito, discriminação e segregação ao longo da história do Brasil.	Debate sobre racismo estrutural, seletividade penal e criminalização da pobreza.	Construção de empatia e consciência crítica das desigualdades.	Casas do tabuleiro que abordam racismo, periferia, juventude negra e resistência.	Emergiram falas que relacionam experiências pessoais às estruturas históricas de exclusão.
<b>(EF09HI01)</b> Interrogar conceito de cidadania e seus mecanismos de exclusão/inclusão.	Reflexão sobre direitos garantidos e direitos negados no cotidiano da internação.	Compreensão da cidadania como prática coletiva e solidária.	Perguntas situacionais que exigem posicionamento diante de dilemas sociais.	Os jovens ampliaram a noção de cidadania para além do voto, reconhecendo-a como direito à dignidade.
<b>(EF09HI16)</b> Relacionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos às lutas sociais contemporâneas.	Discussão sobre a dignidade humana no sistema socioeducativo.	Valorização dos Direitos Humanos como instrumento de proteção e transformação.	Cartas que conectam Direitos Humanos às vivências amazônicas periféricas.	Observou-se mudança discursiva: de desconfiança inicial aos DH para reconhecimento como direitos.
<b>(EF08HI01)</b> Identificar permanências e rupturas nas estruturas sociais.	Desnaturalização da desigualdade e do encarceramento juvenil.	Esperança histórica: se foi construído, pode ser transformado.	Dinâmica de avanço e retrocesso no tabuleiro simbolizando escolhas e contextos estruturais.	Demonstraram e compreender que suas trajetórias estão inseridas em processos históricos mais amplos.

(EF09HI03) Analisar conflitos e tensões no mundo contemporâneo.	Debate sobre violências urbanas e rurais, exclusão social e políticas públicas.	Desenvolvimento do diálogo e resolução não violenta de conflitos.	Situações-problema que exigem argumentação e escuta coletiva.	O jogo favoreceu o respeito à fala do outro e a construção de argumentos críticos.
--	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No contexto da internação, as habilidades da BNCC (2018) deixam de ser apenas prescrições curriculares e tornam-se instrumentos de reconstrução identitária. O jogo TAS opera como mediação didático-metodológica que traduz conceitos abstratos — cidadania, sujeito histórico, direitos humanos — em experiências dialógicas, identificadas com os territórios amapaenses. As percepções da pesquisa indicam que a consciência histórica, quando articulada à interculturalidade crítica e à decolonialidade, desloca o jovem da condição de objeto da política punitiva para sujeito de leitura e direcionado para a transformação da realidade.

Estas análises e reflexões pretendem fundamentar o **Material de Apoio Docente**<sup>10</sup> que se propõe a subsidiar, teórica e metodologicamente, as professoras e os professores na implementação do jogo TAS em sala de aula, destacando sua relevância na construção de práticas educativas problematizadoras e emancipatórias.

### Imagem 11: Capa do Material de Apoio Docente



Fonte: Imagem produzida com auxílio de IAG: Google Gemini, a partir do comando do autor: Aginaldo de Matos Gonçalves (2026)

<sup>10</sup> Este Material de Apoio Docente, com orientações teóricas, metodológicas e exemplos práticos de utilização será apresentado detalhadamente nos Apêndices desta dissertação.

Fundamentado nos princípios das pedagogias de Paulo Freire (1987; 2015; 2021), na interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2009; 2013), no conceito de jogo como ferramenta pedagógica de Johan Huizinga (2000), na dimensão lúdica da existência humana, conforme Jeferson Retondar (2007) e na proposição de uma autonomia solidária, este material busca oferecer diretrizes para que o jogo TAS seja utilizado de forma significativa e contextualizada no ensino de história e em outros componentes curriculares na educação básica nos territórios amapaenses.

### 3.1 Alguns suportes teóricos fundamentais

O uso de recursos didáticos interativos e inovadores é necessário para a ressignificação e a efetividade do ensino de história na educação básica, especialmente no contexto de jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade. O jogo TAS se apresenta como um instrumento pedagógico que possibilita a criação de espaços de aprendizagem interativos e significativos. Ao oportunizar um ambiente lúdico e dialógico, o jogo estimula o pensamento crítico, a participação ativa e a reflexão sobre os processos históricos e sociais que permeiam a realidade amazônica, especialmente em territórios amapaenses.

No contexto do trabalho pedagógico da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, onde a educação assume um papel fundamental na ressignificação das trajetórias de vida dos socioeducandos, a adoção de metodologias diversificadas é indispensável. O jogo TAS, ao articular a interculturalidade crítica e a autonomia solidária, favorece a valorização dos conhecimentos tradicionais e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Dessa forma, torna-se um suporte teórico e metodológico relevante para o ensino de história e demais componentes curriculares, alinhando-se às perspectivas decoloniais e às pedagogias freireanas.

A implementação de jogos como o Jogo TAS deve ser acompanhada de uma reflexão constante sobre seus objetivos pedagógicos e sua coerência com as realidades dos estudantes. Para que sua utilização seja eficaz, é fundamental que os docentes estejam preparados, teórica e metodologicamente, para mediar as discussões e garantir que o jogo seja um instrumento de aprendizagem crítica, e não apenas uma atividade recreativa sem intencionalidade educativa. Assim, o jogo se consolida como um elemento inovador no processo de ensino-aprendizagem,

promovendo experiências formativas que extrapolam os limites da sala de aula e contribuem para a construção de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos.

### 3.2 As pedagogias decoloniais na Amazônia amapaense

O ensino de história na Amazônia amapaense, especialmente em contextos de privação de liberdade, exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e suas implicações na transformação de vidas. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica emergem como ferramentas teóricas e práticas essenciais para ressignificar o ensino de história, promovendo um "giro decolonial" que problematiza e questiona as colonialidades. Este texto busca fundamentar, a partir de alguns autores da decolonialidade, de que maneira essas abordagens podem contribuir para a formação docente na busca de uma práxis com Autonomia Solidária.

Para Da Conceição Silva & Neri (2020), as pedagogias decoloniais buscam ampliar as perspectivas teóricas e práticas, visando uma educação libertadora. Nas palavras das autoras

“Diferente das tendências pedagógicas liberais, marcadas por um processo educativo tecnicista, fragmentado e simbolizado por doses homeopáticas de noções básicas de leitura e de escrita (FRIGOTTO, 1993), defendemos que as pedagogias decoloniais, em seu sentido fronteiro, podem dialogar perfeitamente com as pedagogias marxistas, com as pedagogias feministas, com as pedagogias freireanas e com tantas outras que atentem para a forma como as camadas populares forjam os seus processos educativos em um diálogo horizontal com o conhecimento científico.” (Da Conceição Silva & Neri, 2020, p. 607).

Não se trata, portanto, de criar outro centralismo, mas de buscar diálogos críticos que possibilitem a constituição de reflexões e práticas pedagógicas com segurança teórica e propósitos políticos claros em defesa das alteridades negadas pelas pedagogias neoliberais.

Reconhecer e valorizar os saberes, as histórias e as culturas dos sujeitos que vivem na Amazônia amapaense é uma grande contribuição para a formação de adolescentes e jovens que vivenciam a privação de liberdade na medida socioeducativa.

Um grande exemplo da importância da opção pelas pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica nessas abordagens, temos os estudos dos professores pesquisadores Nery et al (2024) sobre os elementos da cultura ribeirinha na Amazônia amapaense.

A Amazônia amapaense representa uma das formas menos conhecidas dos espaços rurais no Brasil. Nessa região, a vida é moldada pelo ritmo das águas e pelos caminhos que elas percorrem. A vastidão das florestas ao redor

de rios, lagos, igarapés e igapós abriga comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, que são os principais grupos de populações tradicionais da Amazônia brasileira. Entre esses grupos, os ribeirinhos são os mais numerosos e dependem dos recursos da natureza para sua subsistência, mas mantendo uma relação ancestral com o ambiente ao seu redor. (Nery *et al.*: 2024, p. ).

Ao enfatizar que existe uma certa invisibilidade sobre a Amazônia amapaense, os autores indicam que o caminho pedagógico adequado é trilhar os propósitos e práticas de uma pedagogia insurgente e comprometida com os saberes, histórias e culturas locais.

Na prática pedagógica, a interculturalidade crítica se expressa no jogo Trilha Autonomia Solidária (TAS) por meio da incorporação de cartas com narrativas ribeirinhas baseadas em situações cotidianas — como o manejo sustentável do açaí, a pesca artesanal e os calendários das cheias e vazantes — que convidam os estudantes a reconhecerem esses saberes como conhecimentos históricos legítimos.

Os desafios do jogo incluem problematizações sobre conflitos territoriais envolvendo comunidades tradicionais e grandes empreendimentos, estimulando debates sobre direitos coletivos, território e justiça socioambiental. Além disso, o TAS propõe momentos de debate sobre saberes tradicionais, contrapondo-os a discursos que os classificam como “atrasados”, e promove a problematização de estereótipos frequentemente associados à população amazônica, especialmente à figura do ribeirinho representado de forma folclorizada ou exótica.

O diálogo com Nery *et al.* (2024) não se limita à citação teórica, mas inspira diretamente a construção do conteúdo do jogo. Elementos culturais como o uso das embarcações regionais, os sistemas de troca solidária entre comunidades e as festas tradicionais foram incorporados às cartas e às dinâmicas do jogo TAS, sempre contextualizados historicamente.

Para evitar a folclorização, optou-se por apresentar essas práticas como expressões de racionalidades próprias, vinculadas a processos históricos de resistência, e não como curiosidades culturais despolitizadas. Houve o cuidado de situar cada elemento cultural em suas condições materiais de existência, evidenciando as tensões, conflitos e disputas que atravessam a vida nas comunidades ribeirinhas.

Do ponto de vista empírico, a articulação entre teoria e prática revelou-se significativa. Em uma das aulas mediadas pelo jogo TAS, ao discutir uma Carta que abordava um conflito territorial envolvendo uma comunidade ribeirinha e interesses empresariais madeireiros, um estudante afirmou: “Professor, parece que sempre querem tirar quem já está lá há muito tempo”. Essa fala, aqui anonimizada, evidencia a emergência de uma consciência histórica crítica, na medida em que o jovem relaciona a situação apresentada no jogo, a prática de grilagem de terra em territórios ribeirinhos, a processos mais amplos de expropriação e injustiça.

Em outro momento, durante um debate sobre saberes tradicionais, um estudante que havia vivido em comunidade ribeirinha relatou a importância do conhecimento das marés para a sobrevivência cotidiana, sendo reconhecido pelos colegas como alguém que detinha um saber relevante. Tal episódio demonstra como a interculturalidade crítica pode produzir deslocamentos simbólicos no espaço escolar, valorizando trajetórias historicamente silenciadas.

Para esses pesquisadores, as relações entre os povos e os rios são complexas e diversos, o que representa uma grande riqueza a ser conhecida e valorizada, no sentido de estabelecer um diálogo intercultural crítico na busca de oportunizar a desconstrução de colonialidades presentes currículo escolar de História sobre a região e sua gente.

Assim, ao operacionalizar a interculturalidade crítica e ao ancorar-se na produção acadêmica regional, como nos estudos de Nery et al. (2024), a proposta pedagógica fundamentada nas pedagogias decoloniais fortalece uma práxis no caminho da autonomia solidária. Trata-se de um movimento que articula formação docente, compromisso político e transformação curricular, buscando contribuir para que adolescentes e jovens em privação de liberdade se reconheçam como sujeitos históricos, portadores de saberes e protagonistas de suas próprias trajetórias.

### 3.3 O ensino de História e a opção decolonial

O giro decolonial, conforme proposto por Walter D. Mignolo (2020), em diálogo com Aníbal Quijano (2005), compreende a colonialidade como matriz persistente de poder que organiza hierarquias de saber, ser e autoridade no mundo moderno/colonial. Não se trata apenas de um passado colonial superado, mas de uma lógica que ainda estrutura o currículo, as epistemologias escolares e os critérios de legitimidade do conhecimento.

No ensino de História, essa permanência manifesta-se, muitas vezes, em narrativas eurocêntricas, lineares e centradas em sujeitos hegemônicos, tal como problematiza Flávia Caimi (2006), ao caracterizar a chamada “história tradicional” como marcada pela memorização mecânica, pela cronologia rígida e pela apresentação de conteúdos como verdades acabadas.

Sem retomar exaustivamente distinções já discutidas entre colonialismo e colonialidade, importa destacar que, no contexto da socioeducação de internação, a colonialidade assume contornos ainda mais sensíveis. Conforme argumenta Nelson Maldonado-Torres (2018), a “colonialidade do ser” refere-se à desumanização sistemática de sujeitos historicamente subalternizados.

Entre jovens privados de liberdade na Amazônia amapaense, essa desumanização é reforçada por estigmas sociais que os fixam como “casos”, “infrações” ou “números”, obscurecendo suas trajetórias, pertencimentos e potências. É nesse ponto que a pedagogia decolonial, entendida por Oliveira (2021) como exercício de “aprender a desaprender para reaprender”, deixa de ser apenas horizonte teórico e torna-se imperativo ético-político da prática docente.

A opção decolonial se materializa no jogo TAS quando rompe com a lógica da cronologia linear e substitui a sequência factual por percursos temáticos que problematizam território, identidade, memória e poder. Ao invés de iniciar pela “descoberta” e avançar rumo a um suposto progresso civilizatório, o TAS organiza trilhas que partem das experiências locais — povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e periferias urbanas — questionando a categoria “progresso” como narrativa única. Nesse movimento, o jogo desloca o centro epistêmico: o saber não emana exclusivamente do livro didático, mas é construído nas interações, nas cartas-problema e nas decisões coletivas que os participantes precisam assumir para avançar.

A opção decolonial também se concretiza no TAS quando as decisões estratégicas do jogo exigem deliberação coletiva. Diferentemente da lógica competitiva individualizante, os jovens são convidados a negociar, argumentar e pactuar caminhos, exercitando uma autonomia que não é isolada, mas solidária. Tal dinâmica tensiona a colonialidade do ser ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de pensar historicamente, deliberar e produzir sentidos sobre sua própria condição.

Ao problematizar categorias naturalizadas — como “ordem”, “hierarquias”, “civilização” ou “progresso” — o jogo converte conteúdos em questões abertas, aproximando-se de uma educação histórica que privilegia a consciência crítica e a historicidade das próprias narrativas.

Do ponto de vista auto-reflexivo, a incorporação do giro decolonial implicou, em minha trajetória docente, um processo concreto de desaprendizagem. Formado em uma tradição que valorizava a organização linear dos conteúdos e a centralidade de marcos europeus como estruturantes do currículo, precisei reconhecer o quanto minha prática ainda reproduzia hierarquias epistêmicas, mesmo quando discursivamente defendia a diversidade.

Para isso, abandonei a ideia de que a “boa aula” era aquela em que o conteúdo era integralmente “executado” e passei a compreender que a profundidade crítica, ainda que sobre menos tópicos, produziria maior sentido formativo. Enfrentei resistências institucionais — como a expectativa por avaliações conteudistas, a cobrança para exames nacionais como SAEB e ENEM — e inseguranças pessoais diante de metodologias mais abertas e dialógicas. Contudo, a experiência com o jogo TAS revelou que a aprendizagem histórica se fortalece quando os jovens reconhecem a si mesmos como parte da História.

Os impactos observados entre os estudantes evidenciam esse deslocamento. Jovens que inicialmente demonstravam apatia diante de exposições tradicionais passaram a engajar-se nas discussões propostas pelo jogo, especialmente quando as cartas remetiam a situações de exclusão, racismo estrutural ou disputas territoriais na Amazônia. Em diferentes momentos, relataram perceber que “a história também fala da gente” e que “nem tudo que chamam de progresso é bom para todos”. Tais enunciados indicam uma ampliação da consciência histórica, na medida em que articulam passado, presente e futuro a partir de suas próprias experiências.

Assim, o giro decolonial, longe de constituir apenas referencial teórico, assume no TAS uma dimensão pedagógica concreta: reorganiza conteúdos, redefine metodologias, desloca o locus de enunciação e promove processos de humanização no contexto da socioeducação de internação. Ao reconhecer as subjetividades dos jovens e valorizar narrativas locais, o ensino de História contribui para a construção de uma autonomia solidária — entendida não como mérito individual, mas como capacidade coletiva de reexistir, interpretar criticamente o mundo e projetar novos horizontes de Bem Viver.

Portanto, uma pedagogia pautada na decolonialidade propõe uma educação que reconheça e valorize as subjetividades desses jovens, promovendo um processo de humanização e resgate de suas histórias e identidades. Que contribua para a construção de sua autonomia solidária.

### 3.4 Interculturalidade crítica e suas implicações metodológicas para o jogo TAS

A Amazônia amapaense constitui-se como território de pluriversalidade histórica, cultural e epistêmica. Povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e diferentes sujeitos urbanos produzem saberes que tensionam as narrativas hegemônicas da modernidade ocidental.

Nesse contexto, pensar o ensino de História exige ultrapassar perspectivas meramente integradoras e assumir uma postura ético-política comprometida com a superação das colonialidades do poder, do saber, do ser, de gênero e da natureza. É nessa direção que articulamos interculturalidade crítica e autonomia solidária como fundamentos teórico-metodológicos do trabalho docente.

A interculturalidade crítica, conforme defendida por Catherine Walsh (2005; 2010; 2013) e Vera Maria Candau (2017), não se limita ao reconhecimento das diferenças culturais, mas propõe a transformação das estruturas que produzem desigualdades. Walsh distingue três perspectivas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A relacional refere-se ao contato superficial entre culturas, frequentemente marcado por exotização e folclorização; no ensino de História, manifesta-se, por exemplo, em práticas pontuais, ou como conhecemos em muitas escolas, a predominância da chamada “pedagogia de eventos”, com destaque como o “dia do índio” ou “dia da consciência negra”, sem problematização das relações coloniais.

A funcional, por sua vez, integra diferenças culturais ao sistema vigente, sem questionar suas bases; no currículo, traduz-se na inclusão de conteúdos sobre povos indígenas e afro-brasileiros sem tensionar a matriz eurocêntrica que organiza a narrativa histórica. Acaba gerando um sentimento de “tolerância” diante do que é diferente na manutenção do racismo estrutural no país.

Já a interculturalidade crítica parte do reconhecimento do problema estrutural-colonial-racial. Como afirma Catherine Walsh “La tercera perspectiva —la que

asumimos aquí— es la de interculturalidad crítica... Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales...” (Walsh, 2010, p. 78), onde a diferença não é celebrada de modo ingênuo, mas compreendida como produzida dentro de uma matriz colonial de poder racializada e hierarquizada (Quijano, 2005).

Para o ensino de História, isso implica deslocar o foco da simples “inclusão” para a problematização das hierarquias epistêmicas, promovendo autoria discente, leitura crítica do território e confronto entre narrativas.

Em suas experiências em cursos de extensão universitária para estudantes indígenas no campus do Oiapoque, os pesquisadores Dos Santos & Nery (2020) vivenciaram as contribuições da decolonialidade em processos formativos com interculturalidade, na compreensão que

A interculturalidade parte de uma perspectiva, conceito e prática proveniente de um movimento étnico-social e não dos centros acadêmicos de produção de conhecimento. Ela visa um projeto político, social e epistêmico em diálogo com os movimentos sociais, os intelectuais ativistas e outros atores sociais que possam contribuir para descolonizar o saber/poder/ser.

A interculturalidade é vista como um paradigma pensado a partir da práxis política e visa o reconhecimento de processos de construção de conhecimentos, de práticas políticas e sociais que foram e são historicamente rejeitadas pelo pensamento/poder hegemônico (colonialidade/modernidade). (Dos Santos & Nery, 2020, p. 158).

Acreditamos na força, a partir das lutas dos povos originários latino-americanos, e do caráter ético e político da interculturalidade crítica e suas implicações práticas pedagógicas no planejamento, organização e condução do jogo TAS na socioeducação de internação. Implicações estas que estão incorporadas na metodologia do jogo como recurso didático no ensino de História.

No mesmo horizonte, as reflexões de Brito & Nery (2025) sobre a cosmologia do povo Wajãpi evidenciam que a alteridade indígena desafia as fronteiras da ontologia educativa moderna, convocando-nos a reconhecer racionalidades historicamente silenciadas. Tal reconhecimento, no ensino de História, exige superar a folclorização e incorporar esses saberes como matrizes interpretativas legítimas do mundo.

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2017) aprofundam essa reflexão ao problematizar o “pensamento abissal”, isto é, a divisão invisível que separa conhecimentos considerados válidos daqueles produzidos “do outro lado da linha”. No campo educacional, essa lógica sustenta a supremacia da narrativa eurocêntrica e marginaliza saberes

indígenas, afrodescendentes e populares. Como contraponto, a ecologia de saberes propõe o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo sua incompletude e complementaridade.

De modo convergente, Enrique Dussel (1993; 2003) propõe a transmodernidade como superação crítica da modernidade eurocêntrica, mediante diálogo horizontal entre epistemes. Para o ensino de História, isso implica reorganizar o currículo como espaço de disputa narrativa, incorporando experiências, resistências e memórias amazônicas como dimensões constitutivas da história nacional e global.

É nesse entrelaçamento que emerge a pedagogia da autonomia solidária, compreendida como articulação entre autodeterminação dos sujeitos e compromisso coletivo com a transformação social. No contexto da socioeducação de internação, essa categoria adquire densidade prática: formar consciência histórica crítica significa possibilitar que jovens privados de liberdade se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar e intervir na realidade.

Souza Silva (2022) destaca o potencial do ensino de História para a formação de uma consciência histórica crítica e decolonial. Segundo este pesquisador “o ensino de história, em contextos formais e não formais, é lugar privilegiado de desconstrução da visão de mundo racista e de formação de consciência histórica crítica”. (Souza Silva, 2022, p. 85).

Nesta direção, a incorporação da interculturalidade crítica e da autonomia solidária no ensino de História demanda deslocamentos concretos nas práticas pedagógicas, a saber: - problematização das narrativas oficiais e análise das relações de poder que estruturam o currículo; - valorização das experiências territoriais dos estudantes; - confronto entre livro didático, memória comunitária e saberes tradicionais; - estímulo à autoria criativa e à argumentação crítica; e - organização de práticas cooperativas que rompam com a lógica competitiva do discurso neoliberal.

Nesse sentido, o Jogo TAS configura-se como dispositivo pedagógico que operacionaliza tais princípios nas Cartas Perguntas, Cartas Desafios e Cartas Prêmios.

### 3.4.1 Como a interculturalidade crítica é operacionalizada no Jogo TAS

No contexto da socioeducação de internação, o TAS não é mero recurso lúdico, mas metodologia dialógica estruturada em princípios decoloniais. Sua operacionalização concretiza-se por meio de:

**Cartas-desafio comparativas**, que exigem a análise de diferentes narrativas históricas (livro didático, relatos comunitários, memórias familiares), estimulando a ecologia de saberes.

**Missões cooperativas**, nas quais as decisões são coletivas, fortalecendo práticas de autonomia solidária e rompendo com a lógica individualista. O objetivo é contribuir para que “todos alcancem o porto de chegada”.

**Perguntas geradoras sobre territórios e identidades**, problematizando rios, migrações, resistências indígenas e afro-amapaenses, as lutas das periferias e situando os jovens como sujeitos da história local.

**Rodas de conversa integradas ao jogo**, como etapa reflexiva, promovendo diálogo horizontal e construção coletiva de sentidos.

**Situações-problema sobre colonialidade**, convidando os participantes a identificar permanências do racismo estrutural, processos de subalternização que produzem desigualdades no tempo presente.

**Valorização da experiência vivida**, reconhecendo trajetórias pessoais como fontes legítimas de interpretação histórica. Reconhecendo as ancestralidades dos sujeitos nos territórios amapaenses.

Assim, o jogo TAS encarna a ecologia de saberes ao colocar em diálogo múltiplas epistemes; materializa a interculturalidade crítica ao tensionar hierarquias e promover autoria discente, reconhecendo e valorizando a pluralidade de saberes, histórias e culturas; e fortalece a autonomia solidária ao organizar a aprendizagem como prática cooperativa e emancipatória na lógica freireana onde “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

No espaço da socioeducação de internação, onde jovens frequentemente experimentaram processos de exclusão e silenciamento, o jogo torna-se território simbólico de reconstrução da dignidade e da consciência histórica. Ele desloca o estudante da posição de

objeto de controle para sujeito produtor de sentido, favorecendo a formação de uma leitura crítica do mundo e de si mesmo.

### 3.5 Valorizando histórias outras na Amazônia amapaense

Segundo Paim e Araújo (2018), a expressão "histórias outras" é concebida a partir da perspectiva decolonial como uma categoria que emerge em contraposição às narrativas históricas oficiais e hegemônicas, as quais historicamente silenciaram e negligenciaram as experiências, memórias e saberes dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Os autores utilizam o termo para designar as múltiplas e plurais histórias desses grupos étnico-raciais, que foram sistematicamente subalternizadas pela colonialidade do poder e do saber.

Nesse sentido, "histórias outras" não se refere a uma simples adição de conteúdos ao currículo tradicional, mas a uma (re)existência e a uma reinscrição de conhecimentos, fazeres e memórias que foram historicamente invisibilizados. Fundamentados na epistemologia decolonial, os professores Elison Paim e Helena Araújo defendem que essas histórias são portadoras de lógicas e temporalidades próprias, exigindo abordagens teórico-metodológicas que valorizem a interculturalidade e a escuta sensível das vozes e das práticas educativas contra-hegemônicas.

Assim, o conceito opera como uma ferramenta para desestabilizar o cânone colonial, promovendo a construção de um pensamento e de práticas educacionais que reconheçam a diversidade e a complexidade das formações identitárias e culturais no Brasil. A ideia de "outras" está, portanto, intrinsecamente ligada à busca por justiça cognitiva e à valorização de patrimônios e memórias até então marginalizados.

Pensar o ensino de História a partir da realidade local da Amazônia amapaense implica assumir, como defendem os professores pesquisadores da Rede de Pesquisas em Pedagogias Decoloniais da Amazônia (RPPDA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA), uma opção decolonial comprometida com a ressignificação do trabalho docente e com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e agentes de transformação.

Essa opção convoca o professor a deslocar o centro epistemológico do currículo, valorizando saberes, experiências e memórias historicamente subalternizadas, e criando espaços de escuta ativa, especialmente no contexto das medidas socioeducativas de internação.

Como destacam Dias, Oliveira & Abreu (2024), os sujeitos invisibilizados têm suas alteridades negadas no espaço escolar amazônico, pois:

“Atualmente, essas alteridades negadas latino-americanas se encontram em nossa Amazônia: os ribeirinhos, os quilombolas, e, no contexto urbano, os jovens das periferias; os idosos sem assistências sociais; os mendigos e suas interdições socioculturais; os grupos de distintas condições sexuais no sentido de corpos dissidentes de gênero. Nesse sentido, mais uma vez, aponta-se que a pedagógica de Dussel é uma gênese das pedagogias decoloniais, desde uma práxis pedagógica decolonial.” (Dias, Oliveira, Abreu, 2024, p. 08).

Partindo dessa provocação, definimos, neste estudo, “histórias outras” não como uma categoria abstrata ou generalizante, mas como narrativas históricas situadas que tensionam a matriz moderno/colonial ao evidenciar experiências amazônicas silenciadas. No âmbito do jogo TAS, essas histórias outras organizam-se em três recortes temáticos articulados.

O primeiro recorte, **Território e águas**, contempla as dinâmicas históricas relacionadas aos rios, aos deslocamentos, às economias do extrativismo, às práticas de pesca e agricultura, às formas de sociabilidade ribeirinha e às disputas por terra e recursos naturais. Nesse eixo, a história deixa de ser apenas a narrativa da formação do Estado-nação e passa a incorporar os rios como sujeitos históricos, compreendendo-os como vias de circulação de culturas, resistências e modos de vida.

O segundo recorte, **Trabalho, racialização e resistências**, problematiza as experiências de quilombos, o trabalho extrativista, as migrações internas, a constituição das periferias urbanas e os processos de racialização que marcaram e ainda marcam corpos e territórios. Aqui, as histórias outras evidenciam como a colonialidade do poder estruturou hierarquias raciais e sociais, mas também como essas populações produziram estratégias de resistência, organização comunitária e afirmação identitária.

O terceiro recorte, **Direitos, juventudes e Estado**, aborda a criminalização das juventudes periféricas, as políticas de socioeducação, as disputas por cidadania e memória e as tensões entre controle e garantia de direitos. Nesse eixo, o ensino de História problematiza as relações entre Estado, legislação e juventudes amazônicas, possibilitando que os estudantes compreendam sua própria inserção histórica nas tramas de poder e de luta por reconhecimento.

O jogo TAS traduz essas “histórias outras” em experiências pedagógicas concretas, articulando ludicidade, reflexão crítica e interculturalidade. Por exemplo, em uma

**carta-desafio** do eixo Território e águas, apresenta-se o seguinte tema: “Rios como caminhos de vida e conflito”. A pergunta geradora propõe: *Quem decide sobre o uso das águas e florestas e como isso afeta as comunidades ribeirinhas?* Tal provocação desloca o olhar dos estudantes para as relações de poder implicadas na gestão dos territórios amazônicos.

Em um **momento de roda**, vinculada ao eixo Trabalho, racialização e resistências, os participantes são convidados a refletir sobre a formação das periferias urbanas em território amapaense e a presença de comunidades quilombolas no estado, relacionando essas experiências com memórias familiares e comunitárias, quando desejarem compartilhar. A roda não se organiza como espaço de exposição individual, mas como construção coletiva de sentidos históricos.

Já no eixo Direitos, juventudes e Estado, uma dinâmica de **decisão cooperativa** coloca o grupo diante de um cenário hipotético: elaborar, em conjunto, propostas para garantir o direito à educação e à memória de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. A equipe deve dialogar, negociar prioridades e justificar historicamente suas escolhas, exercitando a compreensão crítica das políticas públicas e da cidadania.

Durante a aplicação teste do jogo, observou-se que os estudantes passaram a relacionar os conteúdos históricos com suas vivências territoriais e familiares, especialmente ao discutir temas ligados ao trabalho e à juventude. As falas dos estudantes indicaram maior engajamento quando os desafios problematizam situações próximas de suas realidades, evidenciando que a ludicidade, quando articulada a uma abordagem decolonial, potencializa a construção de consciência histórica situada.

Importa destacar, contudo, o cuidado ético-pedagógico que orienta a utilização do jogo TAS no contexto da socioeducação de internação. As histórias de vida dos jovens são tratadas com respeito e confidencialidade, sem qualquer exigência de exposição de experiências pessoais.

O jogo não se configura como instrumento de revelação ou julgamento de trajetórias individuais, mas como dispositivo formativo mediado pelo professor, que intervém sempre que necessário para evitar estigmatização, reforço de preconceitos ou reprodução de discursos discriminatórios. A mediação docente, fundamentada na educação em direitos humanos, assegura que o espaço lúdico permaneça um ambiente de escuta, acolhimento e problematização crítica.

Assim, ao articular fundamentação teórica decolonial, interculturalidade crítica e recurso didático versátil e interdisciplinar, o jogo TAS transforma o ensino de História em ação criativa e desafiadora, ancorada nos elementos históricos, sociais e culturais da Amazônia amapaense. Ao trabalhar as histórias outras a partir dos eixos território, trabalho e direitos, o jogo contribui para a valorização da pluralidade de vidas, povos, saberes e culturas de nossa gente, fortalecendo processos de reconhecimento identitário e de formação cidadã entre jovens que, historicamente, tiveram suas vozes silenciadas.

### 3.6 O Jogo como recurso didático nas aulas de História

A utilização de jogos no ensino de história para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, no Estado do Amapá, parte da constatação sobre os limites das práticas pedagógicas de caráter tradicional diante das especificidades desse contexto.

A literatura especializada reunida por Giacomoni e Pereira (2018) oferece subsídios fundamentais para problematizar o uso de jogos no ensino de História, especialmente no que concerne aos cuidados necessários para que a experiência lúdica não se reduza a mero entretenimento ou, pior, à reprodução acrítica de narrativas.

Conforme alerta Carla Beatriz Meinerz, o jogo na sala de aula não pode ser concebido como "receita milagrosa" para garantir o aprendizado, mas sim como prática cultural que pressupõe interação social e demanda planejamento cuidadoso, no qual o professor exerce papel central como mediador, observador e problematizador das situações lúdicas (Meinerz, 2018, p. 73-86).

Nessa direção, Fernando Seffner argumenta que uma atividade com jogos deve operar com conceitos e nomeações, articular passado e presente sem cair em anacronismos, e prever critérios claros de avaliação que considerem não apenas os conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências como argumentação, cooperação e respeito à diversidade de pontos de vista (Seffner, 2018, p. 19-34). Tais orientações dialogam diretamente com os fundamentos do jogo TAS, cuja estrutura incorpora a mediação docente qualificada e a avaliação processual das aprendizagens históricas.

Ademais, os capítulos da coletânea, dedicados à construção e avaliação de jogos reforçam a necessidade de uma abordagem que supere a mera "didatização" do lúdico. Marcello Paniz Giacomoni destaca que todo jogo deve equilibrar objetivos pedagógicos e

objetivos do jogo propriamente ditos, sendo as regras elementos centrais para criar "um espaço de vivência" que transporte os jogadores para outras realidades históricas (Giacomoni, 2018, p. 87-112).

Já Edson Antoni e Jocelito Zalla aprofundam essa perspectiva ao propor critérios avaliativos como observação, reconstituição, comparação e antecipação, que permitem ao professor acompanhar como o estudante processa tanto a estrutura do jogo quanto os conteúdos históricos nele mobilizados (Antoni, Zalla, 2018, p. 113-125).

Para Andrade (2007), é possível identificar cuidados fundamentais para a utilização de jogos no ensino de História. A autora chama a atenção para o fato de que o jogo não pode ser reduzido a uma mera atividade recreativa, devendo ser compreendido em sua dualidade constitutiva: é, ao mesmo tempo, lúdico e sério. Nesse sentido, uma recomendação central é que o professor atue como mediador ativo, garantindo que o caráter descontraído do jogo não se sobreponha aos objetivos pedagógicos.

Cabe a ele estruturar a atividade de modo que os alunos sejam estimulados a analisar, sintetizar e manipular conceitos e saberes históricos, transformando o jogo em um espaço efetivo de construção do conhecimento e não de dispersão ou entretenimento vazio. Além disso, Andrade (2007) destaca a importância de planejar o jogo como uma experiência que integre reflexão e ação. A preparação cuidadosa e a definição clara dos propósitos educacionais são imprescindíveis para que o lúdico sirva ao sério, ou seja, para que a dinâmica do jogo propicie resultados positivos no aprendizado.

Esses aportes encontram ressonância no jogo TAS na medida em que o jogo foi concebido não apenas para "transmitir" conteúdos, mas para criar situações nas quais os jovens em privação de liberdade possam experimentar a cooperação obrigatória, a tomada de decisão coletiva e a justificativa argumentada com base em saberes diversos, conforme evidenciado na fala do Estudante B ao reconhecer que o jogo possibilitou "aprender jogando". Assim, a literatura consultada valida a proposta do jogo TAS como ferramenta pedagógica que, ao invés de silenciar contradições ou naturalizar narrativas hegemônicas, abre espaço para o pensamento crítico e a construção compartilhada do conhecimento histórico.

É nesse cenário que o jogo se apresenta não como um mero recurso motivacional, mas como uma estratégia pedagógica potente para a resignificação do ensino de história. Como propõe Johan Huizinga (2000), o jogo é um elemento fundante da cultura, criando uma ordem

própria e um espaço simbólico onde é possível experimentar, criar e aprender de forma significativa. No ensino de história, os jogos podem estimular a participação ativa, a construção de narrativas e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Entretanto, é preciso considerar que os jogos, especialmente os comerciais, não são neutros. Conforme discute Erick Vaz (2023), títulos de tabuleiro amplamente difundidos frequentemente trazem narrativas que, em suas dinâmicas, ao simplificarem processos históricos complexos, podem naturalizar visões de mundo específicas. O autor aponta que, em alguns casos, a lógica da expansão territorial e da acumulação de recursos é apresentada como um desafio estratégico abstrato, silenciando as violências, os apagamentos e as resistências que caracterizaram, por exemplo, os processos coloniais eurocêntricos.

Essa ludicidade colonial, ao reduzir a conquista a um exercício de eficiência, pode reforçar, ainda que de forma não intencional, um imaginário eurocêntrico que pouco dialoga com as vivências de jovens que, em sua trajetória, frequentemente experimentam as consequências dessas mesmas estruturas de exclusão e desigualdade.

Em contraposição a essa lógica, o jogo TAS foi concebido e desenvolvido como uma ferramenta pedagógica alinhada à perspectiva decolonial e à interculturalidade crítica, buscando responder às demandas específicas do ensino de história na socioeducação de internação.

A potência decolonial do jogo TAS não reside apenas em flexibilidade temática, mas, sobretudo, em suas mecânicas e na planejada mediação docente. Diferentemente de jogos que premiam a competição individual e a acumulação, o jogo TAS estrutura-se em torno do estímulo à cooperação, da tomada de decisão coletiva e da justificativa argumentada, configurando sua pedagogia da autonomia solidária.

Seus componentes, tabuleiro, cartas, regras e dinâmicas diversificadas operacionalizam a aprendizagem histórica da seguinte forma:

**Cartas-desafio com perguntas geradoras:** Cada Carta Desafio pode apresentar um problema histórico situado na realidade amazônica e amapaense (conflitos territoriais, rurais e urbanos, migrações, trabalho, identidades culturais, resistências), convidando os jogadores a uma tomada de posição. A pergunta geradora (ex.: "*Como a comunidade poderia se mobilizar para resolver a falta de coleta de lixo regularmente?*") exige mais do que a memorização;

demanda a mobilização de saberes prévios, a escuta de diferentes perspectivas e a construção coletiva de uma resposta.

**Exigência de justificativa com base em saberes diversos:** A resposta a um desafio não é validada por uma “resposta pronta” de manual, mas pela capacidade do grupo de justificar sua decisão. O docente, no papel de mediador, estimula o grupo a conectar sua solução às narrativas históricas estudadas, às experiências vividas e aos saberes tradicionais ou comunitários, promovendo uma "ecologia de saberes" (Santos, 2009).

**Estímulo à cooperação:** Os objetivos do jogo impedem o reconhecimento individual; Nas palavras do Professor B: *“O importante é que, no final da edição do jogo, todos alcancem o ponto de chegada”*. Muitas decisões são tomadas em grupo, e determinados desafios só podem ser superados se houver consenso ou divisão colaborativa de tarefas. Isso dialoga diretamente com a necessidade de gestão de conflitos e de construção de vínculos positivos em um ambiente marcado pela desconfiança.

**Rodadas de síntese e reflexão (ação-reflexão-ação):** Inspirado nos círculos de cultura (Freire, 1967) e na horizontalidade da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), o jogo TAS prevê momentos, conduzidos pela mediação docente, em que o grupo analisa as decisões tomadas, os conflitos surgidos e as aprendizagens construídas. Essa avaliação coletiva é fundamental para que o jogo não se encerre em si mesmo, mas se converta em ferramenta de leitura crítica da realidade.

**Conexão com o território:** A trilha e os desafios são povoados por elementos da geografia, da história e das culturas da Amazônia amapaense (os rios como vias de comunicação, a pluralidade de povos e comunidades, as lutas por terra e direitos). Isso permite que os jovens, muitos oriundos de diferentes municípios do estado, reconheçam a si e a suas histórias no jogo, valorizando trajetórias frequentemente marginalizadas nos currículos escolares.

Essas características fazem do jogo TAS uma resposta concreta aos desafios da sala de aula na socioeducação. Sua estrutura modular e partidas mais curtas ou em série adaptam-se à rotatividade e ao tempo reduzido dos encontros. As regras, inicialmente simples, permitem a rápida imersão de novos integrantes, enquanto a complexidade emerge das discussões e negociações, não das regras de um manual. A ênfase na cooperação com autonomia solidária

contribui para um ambiente de maior respeito e para o exercício do diálogo como ferramenta de resolução de impasses, em vez da imposição ou do conflito.

Nas vivências em sala, os adolescentes reconhecem que o jogo TAS opera para além da ludicidade. Questionado se o jogo se resumia à diversão, um dos participantes afirmou: "Não, foi para me aprender jogando, participando e me divertindo no jogo. O meu entendimento foi que ao mesmo tempo que eu aprendi sobre as histórias através do jogo, eu também pude me divertir e jogar." (Roda de conversa, 2024). Essa fala evidencia a percepção do jogo como espaço de aprendizagem ativa e significativa.

### **Imagem 12: Estudantes na vivência do jogo TAS na Escola Elcy Lacerda.**



**Fonte:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

Os adolescentes, na vivência do jogo TAS, reconhecem que não se trata de mero passatempo, ou ludicidade aleatória, mas sim, momentos de reflexões e aprendizagens. Para o Estudante B, quando perguntado se o jogo era só diversão ele afirmou “*Não, foi para me aprender jogando, participando e me divertindo no jogo. O meu entendimento foi que ao mesmo tempo que eu aprendi sobre as histórias através do jogo, eu também pude me divertir e jogar.*” (Estudante B).

O docente, ao mediar a atividade, não atua como detentor do conhecimento, mas como um provocador que, a partir das decisões do jogo, ajuda o grupo a estabelecer pontes entre os temas contemplados e as contradições sociais que os cercam.

Dessa forma, o jogo TAS materializa uma pedagogia dialógica e problematizadora, alinhada à educação em direitos humanos, que busca não apenas ensinar história, mas

contribuir para que esses jovens, a partir da compreensão crítica do passado e do presente, possam se perceber como sujeitos históricos capazes de construir novas possibilidades de pertencimento e cidadania.

### 3.7 Autonomia solidária como práxis de educação para a liberdade

A concepção de práxis em Paulo Freire (2016, p. 107) é o alicerce sobre o qual edificamos a categoria da autonomia solidária. Para o autor, a palavra verdadeira é práxis, é ação e reflexão indissociáveis que transformam o mundo; destituída de ação, torna-se verbalismo inócuo, e sem reflexão, converte-se em ativismo alienado. É nessa acepção de uma palavra que age e reflete para transformar que a autonomia freireana ganha um sentido estrutural, gerando movimento e intervenção no real.

Ao integrarmos essa perspectiva aos princípios da decolonialidade e da interculturalidade crítica, a autonomia solidária se configura como uma ética praxiológica para o ensino de História. Um conceito que ganha sentido propositivo no processo de adoção de uma pedagogia decolonial para adolescentes e jovens em privação de liberdade na socioeducação.

Para Dias & Santos (2025), uma pedagogia decolonial, na educação de jovens, adultos e idosos têm o compromisso ético de problematizar a histórica invisibilização dos sujeitos-educandos que têm sua alteridade negada no sistema educacional preso aos padrões hegemônicos. Para os autores

“Atualmente, esses sujeitos negados se fazem presentes na ancestralidade, principalmente na dos povos originários e dos povos africanos trazidos à força para as colônias – como aconteceu no Brasil, desde o contexto colonialista. São sujeitos que aparecem e produzem história, sobretudo quando se organizam como classe trabalhadora, quando constituem subjetividades coletivas e lutam por reconhecimento étnico-racial, e, por exemplo, reivindicam o direito à educação, desde uma perspectiva socioinclusiva, a abarcar a pessoa com deficiência, a pessoa indígena, quilombola e em diversos contextos territoriais como a educação do campo, das águas, das florestas e das periferias urbanas – tendo em vista todas as faixas intergeracionais, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, inclusive as pessoas que cumprem medidas socioeducativas e as que estão sob a condição de privação de liberdade.” (Dias, Santos, 2025, pp. 111-112).

Nesta perspectiva, uma pedagogia da autonomia solidária enfatiza a necessidade de formar sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade, sem abrir mão do compromisso coletivo. Em contextos de privação de liberdade ou vulnerabilidade social, essa abordagem se torna fundamental para ressignificar o papel da educação, promovendo práticas pedagógicas

que reforcem a dignidade, o respeito mútuo e a participação ativa dos estudantes na construção de suas trajetórias de vida.

Tentaremos apresentar melhor o conceito de autonomia solidária e sua operacionalização no contexto pedagógico do jogo TAS nas aulas de História.

### 3.7.1 Autonomia Solidária: definição conceitual e operacional no jogo TAS

Construído coletivamente a partir de uma experiência docente de mais de três décadas na educação básica amapaense, o conceito de autonomia solidária não é uma abstração, mas uma categoria analítico-pedagógica situada. Ele surge da práxis e a ela retorna como ferramenta de leitura e intervenção do real no chão da escola. Para os fins desta pesquisa, definimos autonomia solidária como a capacidade, progressivamente construída, do sujeito realizar uma leitura crítica de si e do mundo, reconhecendo-se em suas vinculações identitárias, cultural e historicamente, para, a partir desse lugar, relacionar-se horizontalmente com as diferentes alteridades, no reconhecimento do outro, e engajar-se em ações coletivas e eticamente orientadas para a transformação da realidade material em seu território.

Esta definição encontra eco na fala do "Professor B", um dos colaboradores da pesquisa, para quem o conceito visa despertar no indivíduo o autorreconhecimento e o pertencimento, mas "ultrapassando a lógica do individualismo, ultrapassando a lógica da competição desenfreada... construir nesse indivíduo uma percepção de coletividade, que o 'eu' só existe em função do outro, e vice-versa" (Professor B, entrevista). É, em sua essência, uma "prática da alteridade".

A definição operacional, para a pesquisa, sustenta que a autonomia solidária será observada e analisada, durante a aplicação do jogo TAS e seus desdobramentos nas entrevistas, a partir de indicadores específicos, organizados em três dimensões interdependentes que replicam seus pilares constituintes. Essa operacionalização permite ir além da intenção pedagógica, transformando o conceito em algo identificável e passível de análise sistemática.

### 3.7.2 Os Três pilares da autonomia solidária e sua operacionalização no jogo TAS

A autonomia solidária se estrutura em três movimentos formativos básicos, que são também as categorias de observação da pesquisa, diretamente conectados à dinâmica e aos temas abordados no jogo TAS.

#### **a) Autorreconhecimento: autonomia em perspectiva decolonial:**

Este pilar diz respeito ao processo pelo qual o educando é instigado a se reconhecer como sujeito de saberes, histórias e culturas, despertando para sua identidade pessoal e seu pertencimento coletivo no contexto amazônico. No Amapá, isso implica desvelar as narrativas silenciadas pela modernidade/colonialidade (Grosfoguel, 2008) e seus efeitos, como o racismo estrutural e as hierarquizações sociais. É a base para uma autonomia radicada na realidade concreta.

#### **Indicadores observáveis:**

- **Identificação de si:** Relaciona conteúdos históricos (presentes nas Cartas temáticas que exploram espaços de memória/território/cultura no jogo) à sua própria trajetória de vida, território e comunidade, sem autodepreciação. Nos temas das periferias, foram emblemáticas as reações e envolvimento dos participantes.

- **Percepção crítica:** Identifica e problematiza, em suas falas, exemplos de colonialidade (hierarquias raciais, sociais, epistêmicas, de gênero) presentes em seu cotidiano ou nas narrativas das aulas de história. A percepção sobre a distância de um currículo eurocêntrico foi uma evidência da construção de uma consciência histórica crítica no processo educativo.

#### **b) Reconhecimento do Outro: respeito às alteridades**

Este movimento ultrapassa a tolerância passiva (que gera indiferença) para engajar-se numa relação de alteridade radical. Fundamenta-se na interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh (2009), que problematiza as hierarquias estabelecidas e busca sua problematização e desconstrução. A solidariedade torna-se uma vivência prática nesse encontro político que questiona as estruturas de poder.

Em síntese, respeitar as alteridades, a luz da interculturalidade crítica é um compromisso decolonial, que implica um ato de escuta atenta, reconhecimento da dignidade do outro e luta

constante contra as desigualdades que oprimem, visando uma sociedade mais justa, inclusiva e plural. Na socioeducação, é fundamental para trabalhar as relações entre trajetórias diversas, frequentemente marcadas por violências.

#### **Indicadores observáveis:**

- **Escuta ativa e respeito:** Demonstra escuta atenta às falas e posicionamentos dos colegas, especialmente os divergentes, abstendo-se de estigmatizar ou ridicularizar. Respeita o direito de fala do outro, mesmo discordando.

- **Valorização da pluralidade:** Reconhece e valoriza, durante o jogo, a legitimidade de saberes e histórias diversos (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, das periferias), posicionando-se contra visões hierarquizantes. Demonstra, em gestos e palavras, respeito em relação às identidades diferentes.

#### **c) Ação coletiva transformadora: o chamado à Práxis**

A autonomia solidária não se restringe à formação da consciência crítica; ela aspira à práxis. O objetivo é formar sujeitos capazes de agir coletivamente para transformar as condições que produzem a violência e a privação de liberdade. Esta ação, balizada pelo respeito aos limites da liberdade alheia e aos direitos humanos, compreende a transformação social como uma construção histórica complexa e dialógica, evitando o discurso vazio ou o ativismo inconsequente (Freire, 2016).

O desafio, no contexto da socioeducação, está nas implicações da realidade material dos estudantes que vivenciam a privação de liberdade. Os adolescentes e jovens são provocados, pelo pertencimento comunitário, a partir da compreensão de seus direitos e deveres sociais e políticos, a buscarem uma participação ativa em seus territórios.

#### **Indicadores observáveis:**

- **Decisão cooperativa:** Participa ativamente das decisões coletivas durante as partidas (percurso, respostas aos desafios-problemas propostos), negociando regras e propondo soluções coletivas em detrimento de vantagens individuais. Se posiciona pela necessidade de mobilização social e política dos jovens nas periferias.

- **Justificativa ética:** Justifica suas escolhas e posicionamentos nos dilemas do jogo com base em princípios de justiça social, direitos humanos e respeito às alteridades, demonstrando um

pensamento orientado para o bem comum. Reconhece que ser sujeito de direitos implica ser cidadãos atentos aos direitos da coletividade.

Ao vincular cada pilar a indicadores e a elementos concretos do jogo, como as cartas sobre territórios para o autorreconhecimento, os conflitos entre culturas para o reconhecimento do outro e os desafios de decisão coletiva para a ação transformadora, o jogo TAS deixa de ser apenas uma ferramenta lúdica e se consolida como um dispositivo pedagógico com grandes possibilidades. Ele cria vivências onde a práxis pode ser observada e analisada. Nas palavras de Dias & Abreu (2021, p. 140), trata-se de assumir a decolonialidade como práxis: "luta, resistência e produção científico-intelectual engajada em favor da construção de um mundo em que as alteridades sejam respeitadas".

Uma pedagogia da autonomia solidária, como a concebemos, não oferece fórmulas, mas um caminho que se faz na caminhada, na esperança freireana de contribuir para a ressignificação das histórias de vida de jovens que experienciam a dupla privação — a da liberdade e a das oportunidades sociais —, formando sujeitos livres, críticos e solidários.

No âmbito da socioeducação de internação, uma pedagogia da autonomia solidária constitui-se como um processo formativo que integra o desenvolvimento pessoal do adolescente à sua consciência de pertencimento coletivo. Essa concepção ultrapassa a ideia de mera adaptação às normas institucionais, propondo uma formação humana integral que articula o autocuidado, a leitura crítica da realidade e o reconhecimento das múltiplas identidades amazônicas, sem relações hierarquizadas.

Ao valorizar os saberes, histórias e culturas amapaenses, a autonomia solidária ancora-se na história local para que os estudantes compreendam as estruturas sociais que atravessam sua trajetória e, a partir dessa consciência histórica, possam reconstruir suas trajetórias de vida com dignidade e pertencimento.

As dimensões éticas e políticas da autonomia solidária, manifestam-se na medida em que o ensino de História proporciona aos jovens instrumentos para analisar criticamente as desigualdades e violências estruturais presentes nos territórios amazônicos, ao mesmo tempo em que fomenta o cuidado com o outro, o respeito às alteridades e a valorização do cooperativismo em alternativa ao modelo capitalista hegemônico. Essa abordagem pedagógica posiciona o socioeducando como sujeito de direitos, capaz de exercer

protagonismo não apenas sobre sua própria existência, mas também no horizonte de transformação da realidade coletiva.

Assim, a autonomia solidária configura-se como prática de libertação ética e política, enraizada na pluralidade amazônica e orientada à construção de vínculos democráticos, ao reconhecimento e valorização dos movimentos sociais e suas lutas pela dignidade da vida em todas as suas formas e dimensões.

Neste contexto de apresentação do jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica, ressaltamos que, nos apêndices, está disponibilizado o Material de Apoio Docente com as orientações teóricas e metodológicas que auxiliarão o trabalho docente no processo de planejamento, utilização e avaliação do jogo TAS, como ferramenta pedagógica decolonial na educação básica no Estado do Amapá.

Na seção seguinte, trataremos dos resultados e análises das informações no processo de estudo sobre a importância do jogo TAS como recurso pedagógico que agregou decolonialidade e interculturalidade crítica no ensino de História, a partir das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

#### 4. Resultados e análises das informações

Este capítulo apresenta a sistematização e análise das informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante realizadas na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda no período de agosto a outubro de 2025. O foco central é compreender as percepções dos três grupos diretamente envolvidos no processo educativo — estudantes, professores e pedagogos — acerca da experiência com o jogo TAS, concebido como recurso didático no ensino de história na socioeducação de internação.

A pesquisa buscou validar o jogo como ferramenta lúdica com adolescentes e jovens, no ensino de História, e como instrumento pedagógico, fundamentado na decolonialidade e na interculturalidade crítica, capaz de promover o autorreconhecimento, a valorização da história local e a construção de uma autonomia solidária, estimulando o respeito à pluriversalidade de saberes, histórias e culturas em nossa região.

A organização das falas dos participantes sobre o jogo TAS foi realizada a partir da análise temática/categorial (Bardin, 2011), conforme a perspectiva qualitativa assumida na pesquisa, articulando os eixos emergentes das entrevistas e da observação participante às

categorias da decolonialidade. Esclarecemos que, por necessidade de preservação do anonimato dos participantes desta pesquisa, foram atribuídas letras para identificação de suas falas.

#### 4.1 “A gente também é história” – O lugar da fala, o lugar da escuta

Organizar os resultados de uma pesquisa fundamentada na decolonialidade e na interculturalidade crítica exige mais do que um exercício técnico de categorização. Exige, sobretudo, um posicionamento ético-político diante do material empírico e dos sujeitos que o produziram. Não se trata, aqui, de “extrair” dados de informantes para confirmar hipóteses pré-estabelecidas, mas de reconhecer que estudantes, professores e pedagogos da escola são produtores de conhecimento sobre a realidade que habitam nos territórios amazônicos — ainda que seus saberes e identidades tenham sido historicamente subalternizados pelos currículos, pelas políticas educacionais e pela própria sociedade.

Assim, a estrutura que apresentamos surge das próprias categorias construídas pelos sujeitos ao longo das entrevistas semiestruturadas e dos seis encontros de observação participante registrados no caderno de campo entre 09 de setembro e 30 de outubro de 2025. Não se trata de encaixar as falas em categorias teóricas prévias, mas de deixar que as falas e as cenas observadas nos conduzam às categorias analíticas que as sustentam. Nesse movimento, os seis estudantes, os dois professores e os dois pedagogos não são tratados como meras fontes, mas como interlocutores de saberes, histórias e culturas — condição fundamental para uma pesquisa que respeita os sujeitos participantes.

Os dados aqui apresentados foram coletados na única unidade escolar do Estado do Amapá que atende adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. As entrevistas, transcritas na íntegra, são aqui apresentadas em diálogo direto com as notas de campo do pesquisador, compondo uma narrativa polifônica que busca romper com a pretensa neutralidade do discurso acadêmico tradicional. A observação participante, neste capítulo, não figura como apêndice ilustrativo, mas como contraponto analítico que valida, tensiona e aprofunda as falas dos sujeitos.

Passaremos, então, a desenvolver as categorias analíticas destacadas no conjunto de relatos, percepções e interpretações sobre os efeitos do jogo TAS, como instrumento de provocações e reflexões decoloniais no contexto da socioeducação.

## 4.2 “Ninguém nunca contou pra gente”: a colonialidade do currículo e a invisibilidade das identidades amazônicas

A primeira categoria que destacamos na força das falas dos estudantes é o apagamento sistemático de suas histórias, territórios e culturas nos currículos escolares, vivenciados anteriormente ao contexto de internação. A pergunta inicial — sobre as diferenças entre a escola “lá fora” e a escola “aqui dentro” — não provocou respostas neutras. Pelo contrário, acionou memórias de exclusão, silenciamento e ausência.

O Estudante A, 18 anos, sintetiza essa experiência com uma frase que se torna, neste trabalho, um epigrama:

“A diferença é que lá fora nem todos os professores se propõem a ensinar o aluno o que é a história, mas aqui dentro eu aprendi com o professor de História que a história não é só coisa baseada no passado, mas como no nosso presente também. Aprendi muito sobre as coisas indígenas e ribeirinhas. Bastante por sinal.” (Estudante A)

A fala revela uma dupla camada de colonialidade. A primeira, mais evidente, é a colonialidade do saber: a história que se ensina é uma história deslocada da realidade material, distante, geralmente eurocêntrica, que não dialoga com as experiências concretas de adolescentes pretos e pardos das periferias nas amazônias. A segunda, mais sutil, é a colonialidade do ser: ao não se reconhecerem na narrativa histórica no currículo escolar, esses jovens são posicionados como não-sujeitos da história, meros receptores de um conhecimento produzido a partir de outras realidades.

O Estudante D, 15 anos, aprofunda essa crítica ao contrastar o currículo tradicional com a experiência proporcionada pelo jogo Trilha Autonomia Solidária. Faz um paralelo com as experiências escolares, anteriores à internação:

“Para mim, para falar a verdade, né, eu já estudei história, eu estava no 9º ano quando eu entrei na escola, todos esses anos eu estudei história e nunca eu tinha estudado história sobre a gente, né, sobre a gente, sobre as nossas origens, sobre os nossos antepassados, eu sempre estudava história sobre outras pessoas, daí de fora, gente que não tem nada a ver com a gente, tem a ver com a história das pessoas daí de fora, de inglês, de europeu, aqui na escola que eu fui estudar sobre nossa origem, sobre os indígenas, sobre a nossa própria história.” (Estudante D)

A repetição da expressão “a gente” não é casual. Ela marca um distanciamento entre sua realidade e o currículo praticado na escolarização formal. O estudante sabe que existe uma história “sobre a gente”, mas ela não está nos livros, não está nas aulas, não está no currículo. Está, quando muito, na oralidade familiar, nas festas comunitárias, nas práticas culturais invisibilizadas pela escola.

O currículo tradicional opera, assim, como instrumento de apagamento de identidades, produzindo subjetividades desterritorializadas que aprendem a histórias distantes antes de aprenderem a sua própria.

Essa constatação, recorrente nas entrevistas, encontrou reforço no primeiro encontro de observação participante, realizado em 09.09.2025 com a turma 311. Na roda de conversa inicial sobre “o que é história e para que serve”, as respostas dos estudantes foram marcadamente formais e desencantadas: “*é o que passou*”, “*para saber datas*”, “*para conhecer o passado*”. O caderno de campo registra:

“Percebi um misto de curiosidade e resistência. Um estudante, que chamarei de ‘ESTUDANTE B’, questionou: ‘Mas o que isso tem a ver com a gente aqui dentro?’. Sua pergunta direcionou a discussão para as ‘prisões’ visíveis e invisíveis, incluindo as do pensamento que carregamos.” (Relatório de Campo, Encontro 1, 09.09.2025).

A pergunta do Estudante B — “o que isso tem a ver com a gente aqui dentro?” — não é expressão de desinteresse. E, isso sim, uma demanda legítima por sentido. O estudante não recusa a história; recusa uma história que não o inclui, que não o reconhece, que não dialoga com sua condição de jovem em privação de liberdade na Amazônia amapaense. A pergunta, longe de ser um obstáculo, tornou-se o ponto de partida epistemológico para todo o trabalho subsequente.

O Pedagogo B, em sua entrevista, confirma essa percepção sobre o distanciamento curricular, frente à pluralidade cultural local, a partir de sua prática de atendimento:

“Um dos desafios está na questão cultural. Os alunos, eles chegam e eles não têm [...] o olhar para a história relacionado com a própria cultura deles. Então, é uma dificuldade de eles se verem na história, isso eu já observei. São poucos que chegam aqui e conseguem [...] Olha, Pedagogo B, eu gosto de história, eu gosto de estudar sobre o Amapá. Pouquíssimos, são pouquíssimos.” (Pedagogo B).

A constatação do Pedagogo B não aponta para uma suposta “falta de interesse” dos estudantes — discurso recorrente entre educadores que não problematizam sua própria prática. Ao contrário, aponta para a inadequação estrutural de um currículo que insiste em narrar o Brasil a partir do Sudeste, a Amazônia a partir do olhar externo e os povos tradicionais como folclore, não como sujeitos históricos contemporâneos.

O Professor B, com muitos anos de docência na rede pública do Amapá, oferece um testemunho autorreflexivo sobre sua própria reprodução inconsciente dessa colonialidade:

“[...] na grande maioria desse tempo de trabalho docente, a minha prática docente, ela tentou ser inovadora, tentou ser diferenciada, mas eu não conseguia perceber que eu estava reproduzindo um currículo carregado de vícios, carregado de [...] colonialidade, ou seja, é uma herança do colonialismo, uma herança da visão eurocêntrica de mundo, onde o valor, onde a beleza, onde a verdade, ela se enquadra apenas no referencial eurocêntrico. E isso eu trabalhava de forma até inconsciente, achando que estava trabalhando com inovação, com criticidade, mas não conseguia perceber que a minha prática, que as minhas falas, que o currículo que eu adotava, que eu praticava, acabava reproduzindo essas colonialidades.” (Professor B).

O “giro decolonial” narrado pelo Professor B não é apenas teórico, é existencial. Ele implica reconhecer-se como parte de um dispositivo colonial que, mesmo com boas intenções, continuava hierarquizando saberes, silenciando vozes e reproduzindo preconceitos. Esse reconhecimento, longe de paralisar, tornou-se condição para uma prática pedagógica comprometida com a descolonização do currículo e com a valorização das identidades amazônicas.

#### 4.3 “O que mais me chamou atenção foi sobre as periferias”: identificação, pertencimento e resistência epistêmica

Se a primeira categoria revela o apagamento, a segunda revela a insurgência. Quando perguntados sobre os temas do jogo TAS que mais lhes chamaram a atenção — povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e periferias urbanas —, os estudantes não hesitaram. A maioria absoluta apontou as periferias como o tema de maior identificação. Mas não se trata de qualquer identificação. Trata-se de um reconhecimento de si que opera como resistência epistêmica contra a estigmatização territorial e racial.

O Estudante D é explícito ao afirmar que

“Para mim o que mais me chamou a atenção foram duas coisas. Sobre as periferias e sobre o racismo que a gente também teve, sobre o racismo

estrutural conhecido, que eu mais aprendi também e que mais eu gostei. [...] Eu gostei também, na verdade eu gostei de todos, mas esse eu gostei mais porque, sei lá, é uma coisa que encaixa bem entre nós, é uma coisa que a gente vive e que a gente sabe qual as coisas que a gente sofre, qual as coisas que são boas para a gente também, sobre nossos próprios assuntos, não sobre assuntos de ingleses, orientes, europeus, não, assuntos nossos.” (Estudante D).

A oposição estabelecida pelo estudante entre “assuntos nossos” e “assuntos de ingleses, orientes, europeus” não é xenofóbica. É epistêmica. Ela denuncia a estrutura colonial do currículo que, ao privilegiar sistematicamente os saberes eurocêntricos, torna exótico o que é próprio e próprio o que é exótico. O estudante reivindica o direito de estudar a si mesmo, sua comunidade, seu território, sua história — não como complemento folclórico, mas como conteúdo central da disciplina.

O Estudante E, 17 anos, oferece um testemunho ainda mais contundente sobre o impacto do tema:

“Das periferias, porque fala do nosso dia a dia, fala do que a gente vive. Na verdade, todos me chamaram bastante a atenção, mas o que eu mais me identifiquei foi nas periferias. E fala sobre a polícia, sobre o preconceito que eles têm contra as pessoas que vivem na margem da sociedade. Tipo, um branco, um branco a gente não vai lá dentro do condomínio pegar um branco, bater no branco, matar o branco. Mas, se for um negro na periferia, eles pegam, matam, forjam arma. Tipo, isso, eu entendi isso.” (Estudante E).

A fala não é apenas um relato de identificação. É uma verdadeira análise sociológica sobre a existência de uma espécie de seletividade penal e racial no Estado do Amapá. O estudante mobiliza conhecimentos que não estão nos livros didáticos — mas estão na sua pele, na sua rua, na sua experiência de jovem negro e periférico. A escola, ao abordar esses temas com seriedade e respeito, não somente está “levando a realidade para a sala de aula”, está, sobretudo, legitimando saberes que os estudantes já possuem, mas que nunca foram validados pela instituição escolar.

Essa identificação com as periferias — e com os demais grupos identitários amapaenses — não foi apenas verbalizada nas entrevistas. Ela foi observada e registrada em campo, de forma recorrente e espontânea. No segundo encontro de observação (10.09.2025), ao apresentar o tabuleiro e seus elementos visuais — rios, florestas, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periferias — o pesquisador anotou:

“A linguagem visual do jogo, com ícones e referências aos elementos culturais da Amazônia amapaense [...] gerou identificação imediata. Houve sorrisos e comentários como ‘ficou irado o desenho do tabuleiro’.” (Relatório de Campo, Encontro 2, 10.09.2025).

O “ficou irado” dos estudantes não é uma avaliação estética superficial. É o reconhecimento de si na materialidade do jogo. Pela primeira vez, adolescentes que passaram toda a vida escolar estudando a história da Europa e do Sudeste brasileiro se veem representados em um recurso didático — e essa representação os mobiliza afetiva e cognitivamente.

### Imagem 13: Tabuleiro base do jogo TAS



Fonte: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

No Encontro 5 (30.09.2025), durante a roda de conversa avaliativa, essa identificação se aprofunda. O caderno de campo registra uma fala do Estudante B que ecoa e sintetiza todo o processo: “Agora eu entendi a sua pergunta, prof. O jogo mostrou que a gente também é história.” (Relatório de Campo, Encontro 5, 30.09.2025).

A frase é simples, mas de uma densidade teórica importante. O estudante não diz que “aprendeu história” ou que “gostou do jogo”. Ele diz: “a gente também é história”. É uma declaração de autorreconhecimento epistêmico e de insurgência ontológica. Rompe-se, ali, o silenciamento colonial que durante séculos posicionou os povos amazônidas como objetos do conhecimento histórico, nunca como sujeitos.

O Estudante C, 17 anos, também destaca as periferias, mas adiciona uma camada importante: a aprendizagem do respeito à diversidade religiosa:

“Eu aprendi que eu não devo criticar religiões dos outros, tipo, falar, vem pra minha que a minha é certa, se a dele é uma, a minha é outra, tem que respeitar a minha e a dele. E eu aprendi muito sobre preto, sobre discriminação, sobre desilusão, autonomia, e é isso.” (Estudante C).

Aqui, a interculturalidade crítica deixa de ser um conceito abstrato e se materializa em uma transformação concreta de atitude. O Estudante C “aprendeu sobre” racismo e intolerância religiosa e ressignificou sua própria conduta diante da diferença. A periferia e o terreiro, como parte da pluralidade religiosa — espaços historicamente estigmatizados — são reposicionados como territórios legítimos de respeito.

No contexto da internação socioeducativa, esse aspecto é uma evidência importante que os princípios éticos da interculturalidade crítica contribuem para uma convivência inclusiva no processo de construção de relações mais equitativas.

Essa transformação de atitude foi também observada em campo, particularmente no Encontro 4 (23.09.2025), quando o Estudante F tentou adotar uma estratégia individualista no jogo e foi confrontado pelos próprios colegas. O caderno de campo registra que “outros membros do grupo dele reagiram: ‘Mas as regras servem para todos, sem privilégio!’. Esse conflito lúdico tornou-se a melhor aula possível.” (Relatório de Campo, Encontro 4, 23.09.2025).

A cena é paradigmática. Não foi o professor que corrigiu o comportamento individualista; foram os pares, mobilizando um princípio de justiça e coletividade que o jogo ajudou a construir. A autonomia solidária, aqui, deixa de ser um conceito ensinado e passa a ser uma prática vivida.

O Professor A, corrobora essa percepção ao analisar a identificação dos estudantes com os elementos culturais do jogo:

“Aprovaram muito, posso ter certeza, é um atrativo porque você mexeu com a realidade deles, você desenvolveu um trabalho que na verdade é a realidade deles. É muito atrativo para eles, está entendendo? Muito atrativo. [...] E eles falam, olha professor, o senhor está de parabéns, porque é de suma importância, muito trabalhado esses temas aí, porque é a própria realidade deles que passa nua e crua.” (Professor A).

O professor A reconhece, em sua fala, que a realidade dos estudantes não é um déficit a ser superado, mas um ponto de partida epistemológico para a construção do conhecimento escolar. A “realidade nua e crua” das periferias, dos ribeirinhos, dos quilombolas não é um obstáculo à aprendizagem — mas, isso sim, a condição de possibilidade para uma aprendizagem libertadora.

#### 4.4 “Autonomia solidária é fazer a própria escolha”: reinvenções da liberdade

O conceito de autonomia solidária — eixo central do produto educacional e da própria pesquisa — não foi apresentado aos estudantes como uma definição pronta. Foi construído dialógica e processualmente ao longo das aulas, das rodas de conversa e das seis sessões do jogo. As respostas dos estudantes à pergunta “o que você entendeu sobre autonomia solidária?” revelam apropriações criativas e situadas do conceito, articulando-o às suas experiências de privação de liberdade e às suas projeções de futuro.

O Estudante B, 18 anos, oferece uma definição que expressa o pensamento freireano:

“Autonomia solidária é ter o entendimento do nosso objetivo e da nossa própria escolha. Tipo, de não deixar os outros terem o poder de escolher por nós. Autonomia solidária, para mim, é eu ter autonomia e ciência de que a minha vida eu decido, não os outros.” (Estudante B).

A fala é particularmente significativa no contexto da socioeducação de internação. Jovens que tiveram sua liberdade física suprimida por violências diversas, reivindicam, paradoxalmente, a liberdade interior de decidir sobre suas próprias vidas. A autonomia solidária destaca-se, aqui, como resistência à tutela — tanto à tutela estatal quanto ao controle das facções criminosas, das expectativas sociais negativas que os condenam antecipadamente à limitação de sua autonomia.

O Estudante D radicaliza essa compreensão ao articular autonomia solidária com responsabilidade e projeto de futuro:

“Para mim, a pessoa construir autonomia solidária é uma pessoa diferente, e saber diferenciar suas próprias atitudes, não se deixar levar por ninguém, que isso muda muita coisa na sua vida, porque as atitudes que você saiba tomar, você pode ir muito longe, ou você não tem autonomia e se deixar levar pelo outro, você pode cair aqui onde eu estou agora, preso, ou então pode até ir para um lugar pior, mas é isso. Acho que a autonomia é uma coisa muito importante na vida de todo mundo, e todo mundo deveria já ter estudado sobre isso e saber fazer suas próprias escolhas.” (Estudante D).

Nesta fala, o Estudante D estabelece uma relação direta entre autonomia e liberdade. Não a liberdade pregada pelo mito da modernidade/colonialidade, mas a liberdade concreta de não produzir motivos para ser capturado pelas engrenagens do sistema judiciário e/ou do crime organizado. A internação, nessa perspectiva, não é apenas punição — é também a oportunidade tardia de aprender o que a escola nunca ensinou: que escolhas têm consequências, e que a autonomia não é um dom natural, mas uma construção histórica e política.

Essa relação entre autonomia e liberdade foi vivida de forma intensa no Encontro 4 (23.09.2025), quando a turma 421 foi desafiada pela carta: “o que é liberdade para você?”. O caderno de campo registra:

“A discussão que se seguiu foi profunda e emotiva. Falaram sobre a privação da liberdade física, mas também sobre a liberdade de sonhar, de ter uma segunda chance e de não ser julgado pelo passado. O conceito abstrato de ‘autonomia solidária’ ganhou contornos concretos quando relacionaram a necessidade de apoio mútuo dentro do Centro de Internação e para a futura liberdade. O ponto mais sensível foi destacado quando falou-se dos limites de autonomia que as facções criminosas impõem sobre os adolescentes, retirando-lhes, em muitos momentos, a possibilidade de escolha para outra forma de vida. O ‘Estudante E’ disse que ‘é muita sedução professor. Arma, drogas, mulheres...’.” (Relatório de Campo, Encontro 4, 23.09.2025).

O compartilhamento do Estudante E — “é muita sedução” — não é uma justificativa, é uma denúncia. Denúncia de como o crime organizado captura subjetividades juvenis em contextos de ausência estatal, de racismo estrutural, de falta de perspectivas. A autonomia solidária, nesse cenário, não é um privilégio teórico acadêmico: é um caminho de sobrevivência.

O Estudante E, que se autodeclarou ex-racista durante a entrevista, oferece o testemunho mais enfático dessa transformação:

“Olha, professor, eu queria até lhe agradecer por isso. O senhor clareou minha mente. Quando eu entrei aqui, eu não tinha isso, autonomia solidária. Nem trabalhava minha mente. E depois que começou a rolar o jogo, comecei a aprender sobre a autonomia solidária. Aprendi que a gente tem que pensar em si, mas respeitando o direito dos outros, as crenças, as suas escolhas.”

“[...] antes eu não pensava duas vezes, era muito impulsivo. Com isso, com a autonomia solidária, eu aprendi a controlar minhas possibilidades, minhas

emoções. E isso vai ser essencial para a minha vivência lá fora, com a vivência com a sociedade, com as pessoas, com a minha família.” (Estudante E).

A fala do Estudante E revela que a autonomia solidária opera em pelo menos três dimensões: cognitiva (aprender a pensar antes de agir), emocional (controlar a impulsividade) e relacional (respeitar as escolhas alheias). Não se trata, portanto, de um conceito individualista, mas de uma ética do cuidado de si e do outro que se contrapõe diretamente à lógica predatória do capitalismo neoliberal e do crime organizado.

O Professor B, ao conceituar a autonomia solidária, oferece o lastro teórico que sustenta essa construção pedagógica no chão da escola:

“É um conceito que tem o propósito de despertar no indivíduo uma compreensão de si, um autorreconhecimento, um sentimento de pertencimento cultural, histórico, social, que o indivíduo se perceba como parte do mundo, mas, acima de tudo, ultrapassando a lógica do individualismo, ultrapassando a lógica da competição desenfreada, do buscar tirar vantagem em tudo, de se aproveitar do outro, o que é tão comum nas ideologias neoliberais que tenta vender a ideia de que o individual é mais importante que o coletivo. Mas, pelo contrário, construir nesse indivíduo uma percepção de coletividade, que o 'eu' só existe em função do outro, e vice-versa.” (Professor B).

A fala do Professor B articula, com precisão, os fundamentos decoloniais e freireanos do conceito. A autonomia solidária é, simultaneamente, um processo de resistência às pedagogias neoliberais (que reduz a educação à formação de competências individuais para o mercado) e uma afirmação da interdependência constitutiva dos sujeitos.

O Pedagogo B, por sua vez, oferece evidências concretas de que esse conceito está sendo vivido pelos estudantes para além da sala de aula:

“Eu já consegui observar, já consegui perceber em alguns atendimentos a questão deles pensarem nessa questão da capacidade deles trabalharem em grupo, trabalharem coletivamente. [...] Em uma das situações aqui, na escola, os meninos estavam se sentindo lesados com relação à própria questão da merenda escolar [...] eles chegaram comigo, alguns deles chegaram, pediram que eles queriam fazer um documento onde eles assinariam. [...] Eles fizeram esse documento. Eles fizeram o documento a lápis. [...] entregaram para ela [a juíza].” (Pedagogo B).

O episódio narrado pelo Pedagogo B é emblemático: os estudantes não apenas aprenderam o conceito de autonomia solidária, mas o aplicaram em uma situação concreta de reivindicação coletiva de direitos. A carta entregue à juíza não é um ato de rebeldia individualista, mas de protagonismo coletivo e organizado — exatamente o que o conceito propõe.

#### 4.5 “Antes do jogo, a gente nem prestava atenção”: ludicidade, pertencimento e a superação do ensino tradicional

A terceira categoria que emerge com força das falas é a ruptura proporcionada pelo jogo TAS em relação ao modelo tradicional de ensino de História. Os estudantes foram enfáticos nos adjetivos para descrever a diferença entre as aulas expositivas e as sessões do jogo: “mais divertido”, “mais fácil de compreender”, “fica bem marcante”, “não entra por um ouvido e sai pelo outro”.

O Estudante B é particularmente objetivo ao dizer que:

“Sim, percebi que as aulas sem o jogo, nós estuda e aprende. Tem que ficar gravado mesmo nos pensamentos que nós estuda. Sobre o jogo não, já é mais diferente, é mais divertido. A gente se diverte e aprende ao mesmo tempo do jogo. Então tem essa diversão, a gente aprende sobre várias coisas dos povos indígenas, sobre as culturas também.” (Estudante B).

A oposição estabelecida pelo estudante entre “estuda e aprende” (nas aulas sem jogo) e “se diverte e aprende” (nas aulas com jogo) não é uma defesa superficial do entretenimento. E sim, uma crítica epistemológica ao modelo de ensino que separa artificialmente cognição e afeto, razão e emoção, trabalho e prazer. O estudante está dizendo, em outras palavras, que aprender pode — e deve — ser prazeroso, e que o prazer não compromete a seriedade da aprendizagem; pelo contrário, a potencializa.

O Estudante D aprofunda essa crítica ao afirmar que:

“Para mim a dinâmica é mais divertida, já trabalha mais em conjunto com a turma, com a sala, e é mais, para a gente é mais fácil de compreender as coisas, que fica como uma brincadeira, mas a gente aprende melhor do que está escrevendo, escrevendo, e ouvindo, e ouvindo, que entra pelo um ouvido e sai pelo outro. É uma coisa que fica bem marcante no jogo da Trilha, bem marcante na História, e no nosso ensino também, para nós aprender as coisas. É bem divertido também.” (Estudante D).

A metáfora auditiva (“entra por um ouvido e sai pelo outro”) é recorrente entre os estudantes para descrever o ensino tradicional. O jogo TAS, ao contrário, ajuda a fixar o conhecimento, relacionando com experiências concretas, em vivências lúdicas e narrativas compartilhadas. A aprendizagem não é mais um ato solitário de memorização, mas um ato coletivo de construção de sentido.

Essa diferença entre o “antes” e o “depois” do jogo foi sistematicamente registrada nas observações de campo. No Encontro 3 (16.09.2025), o pesquisador anotou uma cena reveladora:

“O jogo começou de forma um tanto agitada. O dado, o movimento das peças e a disputa pelo ‘movimento no tabuleiro’ dominaram os primeiros minutos. Porém, ao saírem as ‘Cartas Desafio’, o clima mudou. Um dos desafios era: ‘Conte uma história importante da sua família ou comunidade que não está nos livros didáticos’. Houve um silêncio constrangido, seguido por uma fala tímida do ‘Estudante A’, que falou sobre o avô seringueiro. Foi um momento de quebra significativa. Aos poucos, outros compartilharam memórias de festas de Santo, lendas regionais e migrações dentro do Amapá. A ‘roda de conversa’ proposta dentro do jogo mostrou-se enriquecedora. Observei que os estudantes escutavam uns aos outros com uma atenção incomum nas aulas expositivas.” (Relatório de Campo, Encontro 3, 16.09.2025).

A cena é rica em significados. O silêncio inicial não era vazio — era hesitação diante da experiência nova. Pela primeira vez, alguém perguntava oficialmente, na escola, sobre as histórias de suas famílias, de suas comunidades. Quando o Estudante A decide falar do avô seringueiro, ele não está apenas “participando da aula” — está inserindo sua ancestralidade no currículo escolar. Os colegas que escutam com “atenção incomum” não estão apenas “se comportando” — estão aprendendo a valorizar saberes que sempre estiveram ali, mas nunca foram legitimados no espaço escolar.

O Professor A, confirma essa percepção a partir de sua observação externa à determinada edição do jogo, destacando que

“Sim, sim, sim, sim, mudança muito positiva, né, porque quando falam em jogos, na realidade deles, é um desafio para eles, é um desafio para eles. Então, chegar a instigar ele, foi muito inteligente, a sua proposta com um jogo daquele, porque, como eu já fiz com eles, ele (jogo TAS) instiga ele a pensar, a contribuir, a raciocinar, e foi uma melhoria muito boa na relação do desenvolvimento, o interesse deles, que a gente, em tudo, né, não só na História também, né, mas o jogo ele instiga ele a descobrir o resultado, a querer chegar lá, incentiva ele, porque é diferente das aulas do aprendizado, que eles têm normalmente, no dia a dia.” (Professor A).

O Professor A utiliza um verbo fundamental: instigar. O jogo não apenas “transmite” conteúdos; ele provoca, desafia, mobiliza. A aprendizagem deixa de ser passiva e receptiva para tornar-se ativa e investigativa. O estudante não é mais um recipiente vazio a ser preenchido, mas um sujeito de aprendizagens que busca respostas, testa hipóteses, negocia significados.

O Pedagogo A, que acompanha cotidianamente o desempenho dos estudantes, oferece um testemunho ainda mais contundente sobre o impacto mensurável do jogo no interesse e no rendimento escolar:

“Acho que a mudança principal que fica característica é o maior interesse do aluno pela disciplina. Não que o aluno achasse a disciplina desinteressante, mas, eventualmente, perdesse o foco em algumas aulas, a gente percebeu que o aluno não tinha o mesmo desempenho, a gente não conseguia ter uma turma 100% interessada [...] E o que eu percebo agora é o interesse total dos alunos, e o desempenho, e o gosto da aprendizagem. Criou-se agora até uma disputa para ver quem consegue tirar a maior média das avaliações, e eles vêm comentar comigo e mostrar as avaliações.” (Pedagogo A).

A fala do pedagogo desmonta um dos mitos mais persistentes da educação tradicional: o de que adolescentes em privação de liberdade seriam intrinsecamente “desinteressados” ou “indisciplinados”. O que o Pedagogo A observa é exatamente o oposto: quando a escola oferece um ensino que dialoga com suas identidades e mobiliza suas inteligências, esses estudantes respondem com engajamento, dedicação e aprendizagem.

O Estudante C sintetiza, em uma fala pujante, o que o jogo TAS representou em sua trajetória:

“E isso pra mim não era só um jogo, era um desafio que eu podia passar em vários caminhos que eu poderia trilhar. Tipo, se eu bater dificuldade com alguém, eu continuo caminhando na minha trilha. Na minha vida. Se eu tenho dificuldade em alguma coisa na minha vida, eu continuo caminhando, caminhando até que eu acerto. E isso daí não foi só um jogo pra mim, foram várias coisas que eu pensei nesse jogo.” (Estudante C).

O jogo TAS, aqui, expande seu alcance. Deixa de ser apenas um recurso didático e torna-se ferramenta de ressignificações para a vida do estudante. A trilha no tabuleiro serve de metáfora para a trilha da vida. Os obstáculos do jogo são também os obstáculos na realidade

local. E a perseverança para avançar na trilha é também a perseverança para não desistir de sua condição de sujeito da história.

#### 4.6 “Aqui a gente é professor de menos”: os desafios e as potências do trabalho docente na socioeducação

As entrevistas com os professores revelam uma dimensão fundamental que as falas dos estudantes, por si sós, não poderiam revelar: o custo humano e emocional do trabalho docente na socioeducação de internação. O Professor A, em um desabafo honesto e comovente, expõe as contradições, as angústias e, também, “as razões para permanecer na luta por uma educação digna no contexto da socioeducação de internação”. Ao compartilhar suas angústias em saber que vários jovens são mortos por guerras de facções e repressão policial, o emocional fica desestabilizado.

A partilha do Professor A expõe uma singularidade pouco discutida nas pesquisas educacionais: a saúde emocional docente na socioeducação de internação. Professores que atuam na socioeducação não apenas ensinam; eles convivem com a notícia da morte de ex-alunos de forma recorrente, o que torna-se uma experiência traumática. Mortes que não estão nos relatórios oficiais, mas que permanecem vivos na memória afetiva de quem os ensinou, orientou, acreditou.

O Professor B, por sua vez, oferece um testemunho complementar sobre as múltiplas funções que os docentes são desafiados a assumir no contexto da internação, afirmando que “[...] a gente é professor de menos lá, né, a gente é líder espiritual, é psicólogo, assistente social, é terapeuta, é um monte de funções que a gente tem fazer lá, né, tudo [...]” (Professor B).

A expressão “professor de menos” é precisa. Ela denuncia os desafios do trabalho docente e os limites do suporte institucional das escolas que atuam na socioeducação. Por não dispor, em seus quadros, de psicólogos, assistentes sociais, são os professores e os pedagogos escolares que assumem — por necessidade, por compromisso ético — funções para as quais não foram formados.

Apesar disso, ambos os professores reafirmam a centralidade da perspectiva decolonial como fundamento teórico e existencial para sua prática. O Professor B é incisivo:

“O pensamento decolonial me possibilitou enxergar de forma mais humanizada e de forma mais desprendida de preconceitos e de racismos o

público que eu trabalho. Quando cheguei na Escola Elcy Lacerda, eu cheguei como todo professor recém-chegado, carregado de tensões, carregado de preconceitos, até mesmo de algum tipo de racismo, porque a gente vem de uma sociedade que rotula esses jovens apenas como delinquentes, como bandidos, como violentos, não enxergando a humanidade neles. Então, a perspectiva decolonial desperta o olhar do professor para perceber que a educação tem um papel muito importante na desconstrução desses preconceitos, desses racismos.” (Professor B).

A decolonialidade, aqui, não é apenas um referencial acadêmico entre outros. Muito menos um modismo teórico com novas categorias para escritas diferenciadas. É um caminho epistemológico de humanização que permite ao professor, além de ressignificar suas perspectivas, enxergar além dos estigmas e reconhecer, em cada adolescente internado, um sujeito de direitos, de história e de possibilidades.

#### 4.7 “Venham conhecer a nossa escola”: a Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda como território de resistência e (re)existência

A última categoria que emerge das falas — especialmente dos pedagogos — é o reconhecimento da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda como um território pedagógico de insurgências e criatividade, que resiste aos estereótipos e oferece aos adolescentes em privação de liberdade uma experiência educativa singular.

O Pedagogo A, convidado a “promover” a escola para quem não a conhece, oferece uma resposta que é, ao mesmo tempo, convite e denúncia:

“É algo assim, interessante, quando alguém procura onde é que você trabalha, eu digo, na Escola Elcy Lacerda. As pessoas sempre falam, ‘mas é a biblioteca Elcy Lacerda?’ Não, é a Escola Elcy Lacerda e quando eu falo que ela funciona dentro de um Centro de Internação, as pessoas acabam expressando os estereótipos como o senhor citou há pouco de trabalhar com infrator, usa até a palavra, ah, os ‘bandidinhos’ e eu sempre corrijo quando as pessoas usam essa expressão. E a mensagem que eu diria hoje é: venham conhecer a nossa escola. É necessário para qualquer pessoa, tanto fora ou dentro do âmbito da educação, que a gente possa se desprender dos nossos preconceitos.” (Pedagogo A).

O Pedagogo A, além de se contrapor ao estigma sobre os estudantes, ele convida a sociedade a conhecer a realidade da escola. Seu convite é um ato político: “venham conhecer” é a recusa em deixar que a narrativa sobre a socioeducação seja monopolizada pelas narrativas criminalizantes. A escola, nessa perspectiva, não configura-se um apêndice do sistema de

internação socioeducativa, é um território de resistência pedagógica que afirma a educação, com respeito à dignidade humana, como um direito de todos.

O Pedagogo B, em linha semelhante, enfatiza a importância da escola na experiência dos internos:

“A escola, inicialmente, ela é um refúgio do aluno, é um refúgio do alojamento. Ele sai do alojamento para vir para a escola. Na escola, ele tem mais liberdade e a escola oferta isso. De certa forma, ela aproxima ele com a escola lá fora, pela forma como ela trata e pela forma como ela está organizada.” (Pedagogo B).

A escola como refúgio. Não é uma metáfora menor. Em um contexto de privação total da liberdade, o tempo médio de quatro horas diárias na escola representa acesso à educação formal, com respeito e humanização — ao convívio, ao diálogo, à possibilidade de ser chamado pelo nome, nunca com estereótipos, de ter suas perguntas respondidas, de ser tratado, de fato, como sujeito de direitos.

Essa condição da escola como refúgio e território de (re)existência foi vivida e expressa pelos estudantes em diferentes momentos. No Encontro 6 (07.10.2025), o caderno de campo registra:

“Este foi um momento mais descontraído, mas não menos significativo. Os estudantes pediram para ver o tabuleiro novamente e revisar algumas Cartas Perguntas e Cartas Desafio. Surgiram sugestões espontâneas: criar novas cartas com desafios da realidade deles, particularmente nas periferias. Incluir personagens históricos da região amazônica. O ‘Estudante E’, sugeriu: ‘Podia ter uma edição do jogo para as aulas de Língua Portuguesa. Seria muito legal’.” (Relatório de Campo, Encontro 6, 07.10.2025).

O pedido dos estudantes para “ver o tabuleiro novamente” não foi por acaso. É a afirmação do jogo TAS como patrimônio pedagógico da turma. Perceberam que podiam contribuir com sua melhoria. As sugestões espontâneas — novas cartas, personagens amazônicos, edições para outras disciplinas — revelam que os estudantes se apropriaram do recurso e agora o reinventam, projetando usos futuros que enriquecem o planejamento inicial do professor-pesquisador.

O Estudante A, ao comparar a escola “lá fora” e a escola “aqui dentro”, oferece uma síntese importante dessa diferença, quando afirmou que

“Lá fora a gente estuda, está na Liberdade, mas lá não tem tanto, não há muito desempenho. Quando a gente está privado de nossa liberdade, a gente não tem outra opção, senão a escola, ou fica alojado. E a gente aprende mais aqui.” (Estudante A).

Paradoxalmente, é na privação da liberdade que alguns jovens experimentam, pela primeira vez, uma escola que os acolhe, os ensina e os respeita. O que deveria ser um direito de todos — aprender História, Geografia, Artes, valorizar sua cultura, reconhecer-se como sujeito histórico — só se concretiza, para muitos, no interior de uma unidade de internação. Esse dado, longe de justificar o sistema socioeducativo, expõe os desafios da escola pública em cumprir, com qualidade, sua função social nos territórios da Amazônia amapaense.

Contudo, na utilização do jogo TAS, também ocorreram resistências e surgiram limites a serem considerados no planejamento docente, conforme apontaremos a seguir.

#### 4.8 "No começo, nem todo mundo quis jogar": limites e resistências observados

Reconhecer os limites e as resistências encontradas ao longo da implementação do jogo TAS não significa enfraquecer os resultados apresentados até aqui. Pelo contrário: em uma pesquisa comprometida com a perspectiva decolonial e com a interculturalidade crítica, os obstáculos, as recusas e as tensões são tão reveladoras quanto às adesões empolgadas. Eles nos ajudam a compreender a complexidade do território existencial onde a pesquisa se desenvolveu e nos protegem contra a tentação de narrativas lineares de sucesso que apagam as contradições inerentes a qualquer processo educativo.

As resistências aqui analisadas não foram tratadas como "problemas a serem superados" pela persistência do professor-pesquisador, mas como dados significativos que surgiram das interações entre os sujeitos, o jogo TAS e o contexto institucional. Organizamos essa discussão em três eixos: as resistências iniciais ao engajamento com a proposta lúdica, os conflitos interpessoais durante as sessões e os limites estruturais do ambiente de internação que incidiram sobre a experiência.

O primeiro limite manifestou-se já no encontro inaugural, quando a proposta do jogo foi apresentada à turma 311. O caderno de campo registra uma cena marcante:

"Ao explicar a dinâmica do jogo e seus objetivos, notei expressões de desconfiança em alguns rostos. O Estudante C, virou-se para o colega ao lado e disse 'mais um trabalho que o professor inventa pra ocupar nosso tempo'. Outros estudantes permaneceram de braços cruzados durante toda a

explicação inicial, demonstrando resistência para ouvir a apresentação da proposta." (Relatório de Campo, Encontro 1, 09.09.2025).

A desconfiança inicial não era dirigida ao jogo em si, mas ao que ele representava na trajetória daqueles jovens: mais uma atividade proposta nas aulas de História, mais uma tentativa de "ocupar seu tempo" em um contexto onde o tempo é simultaneamente punição e oportunidade. O Estudante C verbalizou o que outros talvez pensassem: a suspeita de que o jogo fosse apenas mais um dispositivo de ocupação do tempo, disfarçado de atividade pedagógica.

Essa resistência inicial foi confirmada em entrevista pelo Estudante B, que reconstituiu seu próprio processo de desconfiança:

"No começo, nem todo mundo quis jogar. Teve gente que ficou meio assim, achando que era brincadeira de criança, que não ia servir pra nada. Eu mesmo, no primeiro dia, fiquei meio na minha, só observando. Porque a gente tá acostumado com tanta coisa que promete e não entrega, que a gente fica meio desconfiado quando chega algo diferente." (Estudante B).

A fala do Estudante B revela uma camada importante: a resistência como estratégia de proteção em um ambiente onde frustrações são frequentes. O ceticismo diante do "algo diferente" não é apatia, mas aprendizado: aqueles jovens aprenderam, ao longo de suas trajetórias escolares e de vida, que nem toda novidade pedagógica se traduz em experiência significativa. A desconfiança, nesse sentido, é também uma forma de defesa.

O segundo limite observado foram os conflitos interpessoais durante as sessões do jogo — conflitos que, em alguns momentos, ameaçaram inviabilizar a continuidade da atividade. O Encontro 4 (23.09.2025) foi particularmente tenso, conforme registrado no caderno de campo:

"A turma 421 estava mais agitada que o habitual. Durante a primeira rodada, o Estudante E acusou o Estudante D de ter 'mentido' durante o cumprimento de uma Carta Desafio sobre liberdade religiosa. A discussão escalonou rapidamente evidenciando elementos de 'racismo religioso' com troca de xingamentos e ameaças. Mesmo com a mediação docente, foi necessário interromper o jogo." (Relatório de Campo, Encontro 4, 23.09.2025).

O episódio evidencia que o jogo TAS, por mais bem intencionado que seja, não está imune às dinâmicas de poder e conflito que estruturam as relações dentro de uma unidade de internação. A segurança teórica e metodológica para uso do jogo TAS requer cuidado e

atenção no planejamento docente. O **Material de Apoio Docente**, disponível nos apêndices, oferece as orientações essenciais nesta caminhada.

O Professor B, ao ser entrevistado sobre os desafios da implementação, ofereceu uma reflexão lúcida sobre esses limites:

"Olha, eu percebi que em alguns momentos o jogo esbarrava em questões que não eram pedagógicas. Tinha dia que o menino não estava em condições de jogar porque tinha brigado no alojamento na noite anterior, porque tinha recebido uma notícia difícil da família, porque estava, como eles dizem, 'atribulado'. E aí, por mais que o jogo fosse atrativo, ele não conseguia entrar na proposta. A gente precisa ter humildade para reconhecer que o jogo não é um recurso infalível, ele tem seus limites. E o principal limite é o próprio sujeito, com sua história, sua dor, sua humanidade." (Professor B).

A fala do Professor B aponta para um reconhecimento fundamental: a potência do jogo TAS não elimina a fragilidade dos sujeitos. Houve dias em que a melhor intervenção pedagógica era não insistir no jogo, era acolher o estudante em sua impossibilidade momentânea de jogar. Essa escuta sensível aos limites da própria ferramenta é, ela mesma, uma prática decolonial — porque recusa a lógica produtivista que exige resultados mensuráveis a qualquer custo.

Um terceiro eixo de limites diz respeito às condições institucionais e estruturais que incidiram sobre a experiência. O Pedagogo A, em sua entrevista, contextualizou esses desafios:

"A rotina da internação é muito rígida, e nem sempre ela se flexibiliza para acolher atividades diferenciadas. Teve dia que o jogo precisou ser interrompido porque havia uma suspeita de 'fuga da unidade' e a equipe de agentes de plantão estava reduzida. Os estudantes foram levados para o alojamento mais cedo. Não é uma crítica, é a realidade do sistema. A gente faz o que pode com os recursos que tem." (Pedagogo A).

Esses limites estruturais não são falhas pontuais, mas características constitutivas do ambiente de internação. A imprevisibilidade é a regra, não a exceção. E uma pesquisa que se propõe a dialogar com esse contexto precisa incorporar essa imprevisibilidade como dado, não como impedimento.

Outra resistência observada, mais sutil, foi a dificuldade de alguns estudantes em lidar com a dimensão coletiva proposta pelo jogo — exatamente o oposto da autonomia solidária

que se buscava construir. O Estudante A, que posteriormente teria participações significativas, demonstrou no início uma postura individualista que gerou tensões:

"O Estudante A tentou várias vezes manipular as regras para benefício próprio, interrompendo falas dos colegas e tentando avançar, no tabuleiro, sem cumprir os desafios. Quando confrontado pelo grupo, ele reagiu com agressividade: 'Não dá em nada'. Foi necessária uma intervenção do professor para lembrar os objetivos do jogo TAS e a importância de seguir as regras combinadas coletivamente no primeiro encontro." (Relatório de Campo, Encontro 3, 16.09.2025).

A postura do Estudante A — "não dá em nada" — não era mera birra adolescente. Era a expressão de uma lógica de sobrevivência aprendida nas periferias e reforçada dentro do sistema socioeducativo: desconfie do outro, proteja-se, leve vantagem sempre que possível. Desconstruir essa lógica é um dos objetivos de uma metodologia de ensino com autonomia solidária.

Devido a rotatividade e a imprevisibilidade, próprias da dinâmica institucional na socioeducação de internação, a continuidade do processo formativo, em parte, fica comprometido. Ter clareza, desses limites, é importante no planejamento docente para melhor utilização do jogo TAS.

O Estudante E, em entrevista posterior, reconheceu essa dificuldade inicial e ofereceu uma autocrítica reveladora:

"No começo eu achava que o jogo era pra ver quem chegava primeiro, quem ganhava. Aí o professor foi explicando que não era bem assim, que tinha outras finalidades, de ajudar o outro a chegar também. No começo eu não levei muito a sério não. Mas aí teve uma hora que eu tava com dificuldade numa carta e um colega me ajudou, e eu vi que ganhar sozinho não é tão importante. Mas no início eu não entendia. Achava que era furada." (Estudante E).

A honestidade do Estudante E — "no início eu não entendia" — é valiosa porque desmonta qualquer narrativa colonial sobre a implementação do jogo. A resistência existiu, foi verbalizada, precisou ser compreendida. E o fato de ter sido, em grande medida, superada ao longo do processo não apaga sua existência nem legitimidade.

Por fim, é preciso registrar os limites éticos e metodológicos que a própria pesquisa impôs à experiência. O Professor A, em seu desabafo já citado em seção anterior, lembrou que vários jovens com quem trabalhamos, em vários anos de experiência na socioeducação de

internação, não estarão vivos para colher os frutos de qualquer intervenção pedagógica, sejam lúdicas ou tradicionais. Essa consciência trágica — a de que se ensina para sujeitos cuja sobrevivência está ameaçada por violências diversas — impõe um limite existencial a qualquer pretensão de transformação pela via educativa.

Como síntese, as resistências e limites observados ao longo da implementação do jogo TAS não são falhas a serem corrigidas em futuras edições, mas evidências da complexidade do território onde a pesquisa se realizou. A desconfiança inicial dos estudantes nos ensinou sobre suas trajetórias de frustração com expectativas escolares não cumpridas. Os conflitos interpessoais nos lembraram que o jogo TAS não opera no vácuo, mas em um campo de forças atravessado por tensões pré-existentes.

Os limites estruturais no contexto de internação nos confrontaram com a materialidade rígida do sistema socioeducativo. E a convivência escolar com notícias de reincidências e mortes de ex-alunos, nos impôs a humildade de reconhecer que, por mais criativa e lúdica seja uma ferramenta pedagógica, ela não tem o poder de reescrever, sozinha, as tragédias inscritas nos corpos de adolescentes e jovens amapaenses.

Assumir esses limites não é desistir da luta por uma educação libertadora, fundamentada pela decolonialidade e pela interculturalidade crítica. É, ao contrário, lutar com os pés no chão, sabendo que cada “greta aberta” (Walsh, 2013) no edifício colonial do currículo é conquistada contra resistências múltiplas, e que o trabalho de alargá-las exige paciência histórica, compromisso ético e, sobretudo, a capacidade de continuar apostando nos estudantes como sujeitos históricos.

#### 4.9 Síntese provisória: o que aprendemos com os que nunca foram ouvidos

Ao final deste capítulo, não oferecemos conclusões definitivas — elas seriam incompatíveis com uma perspectiva decolonial que entende o conhecimento como processo, situado e inacabado. Oferecemos, isso sim, uma síntese provisória das aprendizagens que os sujeitos desta pesquisa nos legaram.

A **Primeira aprendizagem:** os adolescentes e jovens em privação de liberdade na Amazônia amapaense sabem. Sabem que foram excluídos da história que a escola lhes contou. Sabem que seus bairros, suas famílias, suas culturas não cabem nos livros didáticos. Sabem que o racismo e a seletividade penal operam em seus corpos e territórios. Esse saber,

porém, nunca foi validado pela instituição escolar — até que uma prática pedagógica decolonial e interculturalmente crítica decidiu escutar. A pergunta do Estudante B no primeiro encontro — “o que isso tem a ver com a gente aqui dentro?” — permanece como uma denúncia da invisibilização dos saberes locais e, ao mesmo tempo, como o ponto de partida para qualquer prática educativa que se pretenda verdadeiramente comprometida com a justiça cognitiva (Santos, 2017).

Na **Segunda aprendizagem**, a autonomia solidária não é um conceito abstrato que se ensina por definições. Ela se vive, se experimenta, se constrói coletivamente. Os estudantes que redigiram uma carta à juíza, que cederam sua vaga na robótica para um colega em sofrimento psíquico, que confrontaram o colega que tentava burlar as regras do jogo, que aprenderam a respeitar religiões que antes desprezavam — esses estudantes são as evidências da viabilidade da autonomia solidária como práxis (Freire, 2016). Não porque repetiram corretamente o conceito nas avaliações escritas, mas porque o vivenciaram, em algum momento, em suas relações diárias.

Como **Terceira aprendizagem**, a interculturalidade crítica exige mais do que “incluir” temas indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periféricos no currículo. Exige problematizar e deslocar o centro — epistemológico, estético, ético — do ensino de História. Não se trata de adicionar algumas aulas sobre cultura afro-amapaense ao lado das aulas sobre Europa, mas de reorganizar toda a narrativa histórica a partir das experiências, saberes e lutas dos povos que a colonialidade subalterniza. Um chamado para uma reorganização curricular como prática de um verdadeiro “giro decolonial” no ensino de História. O jogo TAS demonstrou ser um dispositivo adequado para esse deslocamento — especialmente no Encontro 3, quando o silêncio constrangido diante do desafio de contar histórias familiares deu lugar à relatos de saberes que os livros didáticos jamais contemplaram.

Na **Quarta aprendizagem**, os professores e pedagogos, da EE Profª. Elcy Rodrigues Lacerda são resistentes. Resistem à precarização, à invisibilidade, à falta de formação específica, às limitações de apoio do Estado. Resistem porque, em algum momento, experimentaram o que o Professor B chamou de “giro decolonial” (Maldonado-Torres, 2008) — uma conversão do olhar que lhes permitiu enxergar, nos adolescentes estigmatizados socialmente como “bandidos”, sujeitos de história, de direitos e de outros futuros possíveis. Essa resistência, porém, não pode ser individual. Ela necessita de políticas públicas adequadas que valorizem a educação na socioeducação, que ofereçam formação continuada em

perspectivas críticas, como a decolonialidade, que garantam condições de trabalho adequadas para os profissionais que atuam nesse contexto.

Assim, na **Quinta aprendizagem**, a Amazônia amapaense não é apenas o lócus de enunciação (Mignolo, 2020) desta pesquisa — é uma categoria analítica fundamental. Os saberes, as histórias e as culturas dos **povos indígenas** (Wajãpi, Palikur, Karipuna, Galibi-Marworno e Galibi-Kalinã), como lições de resistência, oralidade e organização comunitária; a organização comunitária e a resistência ancestral das **comunidades quilombolas** — cujas celebrações do Marabaixo e do Batuque foram reconhecidas pelos estudantes como afirmação identitária; a adaptação criativa e a relação vital com os rios das **populações ribeirinhas** — cujo manejo sustentável do açaí e cujas festas comunitárias foram lembradas com afeto; as lutas cotidianas por existência e dignidade das **diversas periferias urbanas** — territórios de potência, não somente de carência, onde os mutirões e as redes de apoio supriram, em muitos momentos, a ausência do Estado — tudo isso é história, tudo isso é conhecimento, tudo isso precisa estar na escola.

Contudo, ao adotar a perspectiva decolonial, neste processo, somos convocados a tratar esses saberes, histórias e culturas não como concessão, não como complemento, não mais como “crendice”, não como folclore. Mas como direito dos adolescentes e jovens que habitam o território amapaense e que, como todos os brasileiros, merecem estudar sua própria história, reconhecendo e valorizando suas identidades.

Ao longo deste capítulo, procuramos honrar o princípio metodológico e ético que nos orientou desde o início: a voz dos sujeitos participantes nesta análise. Acreditamos que, dessa forma, colocamos os participantes como protagonistas nesta construção. Que possamos tirar novas lições destes relatos e destas vivências, que, de alguma forma, contribuirão para novos olhares, novos pensamentos e novas práticas educativas.

Entre uma fala e outra, entre um encontro e outro, construímos coletivamente uma pequena fissura no edifício colonial do currículo. Cabe a nós — professores, pesquisadores, gestores, cidadãos — alargar essa fissura até que ela se torne porta de entrada para uma educação inspirada na interculturalidade crítica, corajosamente decolonial e verdadeiramente comprometida com a autonomia solidária na Amazônia amapaense.

## 5. Considerações finais

Esta pesquisa partiu do desafio ético-político e pedagógico de refletir sobre o ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá, questionando os limites de uma educação que apenas reproduz silêncios e ajusta os sujeitos à ordem social vigente.

Ao longo desta dissertação, buscou-se construir, a partir do diálogo com a decolonialidade, com interculturalidade crítica e com o pensamento freireano, os alicerces de uma proposta de metodologia de ensino com autonomia solidária. Esta, longe de ser um modelo fechado, utilizando a proposta do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, como recurso didático nas aulas de História, se apresentou como um horizonte em permanente construção, cuja finalidade é a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de atuar coletivamente na transformação de suas realidades.

O percurso analítico realizado confirmou que o cenário da socioeducação de internação, especialmente no contexto amazônico amapaense, é atravessado por violências estruturais, por racismos e por um apagamento histórico que marginaliza ainda mais aqueles já submetidos à privação de liberdade. A introdução projetou a investigação sobre como o ensino de história poderia se tornar um instrumento de libertação e não de reforço de estigmas, de preconceitos e racismos sobre os corpos e mentes dos adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá.

Os capítulos teóricos demonstraram que as categorias decoloniais e a interculturalidade crítica, conforme articuladas por pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel e Catherine Walsh, e os pesquisadores que fazem acontecer estudos e práticas decoloniais na Amazônia, como os professores Vitor Sousa de Cunha Nery, David Junior de Souza Silva, Cristiane dos Santos Nery e Alder Dias. São pensadores que oferecem as ferramentas teóricas para desestabilizar narrativas únicas e para reconhecer os saberes e culturas dos povos da Amazônia como constitutivos de histórias plurais e que devem sair da invisibilidade no currículo escolar.

Além disso, é uma determinação legítima da legislação educacional brasileira, conforme aponta a Lei 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas afrobrasileiras e indígenas nas escolas da educação básica de nosso país.

É evidente, portanto, que tais saberes, histórias e culturas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, das populações ribeirinhas e das diversas periferias urbanas, particularmente na Amazônia amapaense, necessitam ganhar maior visibilidade no currículo escolar, para romper com os preconceitos e racismos presentes em muitas salas de aulas. As abordagens carregadas de colonialidades destinam uma posição subalterna destes saberes no currículo praticado. Problematizar, questionar e desconstruir essa condição é uma necessidade urgente e desafiadora. A interculturalidade crítica oferece chaves teóricas e praxiológicas importantes neste caminho.

A análise da prática educativa, a partir das vivências pedagógicas no jogo TAS, revelou-se fundamental. Ele não foi apenas um recurso didático, mas uma práxis concreta da autonomia solidária em sala de aula. Como evidenciado, o jogo se mostrou viável e com grande potencial por operacionalizar, na dinâmica das aulas de história, os três elementos estruturantes da proposta.

Primeiro a ideia de uma consciência histórica crítica decolonial. Ao partir dos saberes, das histórias e das culturas locais, o jogo provocou o autorreconhecimento e a valorização de identidades historicamente marginalizadas. Isso permitiu iniciar um processo de desconstrução de preconceitos, na medida em que os próprios sujeitos se viam como parte ativa de uma narrativa histórica, e não como apêndices de um processo alheio. Identificaram e reconheceram que seus territórios nas periferias têm ligação profunda com os povos originários, com as comunidades quilombolas e com as populações ribeirinhas em nossa região.

Em segundo, a interculturalidade crítica na sala de aula. A experiência do jogo TAS com diversas discussões, com suas possíveis reflexões, permitiu aos estudantes vivenciar concretamente a pluriversalidade de saberes e culturas que compõem a Amazônia amapaense. O processo foi marcante ao evidenciar que o ato de saber quem é só se completa no respeito ao que os outros são. É uma relação horizontalizada, sem hierarquias.

Nos debates sobre pluralidade e liberdade religiosa no Brasil, os pressupostos da interculturalidade crítica provocaram tensionamentos mediados com ganhos significativos

para a percepção e problematização dos preconceitos e racismos em nossa sociedade. A ludicidade do jogo TAS permitiu debater com maior leveza temáticas sensíveis, porém extremamente necessárias nos processos de aprendizagens na formação humana.

Neste caminho, Catherine Walsh (2014), aponta que os desafios pedagógicos, em cada território, devem ser encarados como oportunidades para abrir “gretas” nas estruturas e práticas educacionais que vivenciamos em nossos dias.

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (Walsh, 2014, p. 70).

No espaço escolar da socioeducação de internação na Amazônia amapaense, esses desafios e possibilidades estão presentes e devem ser encarados com autonomia solidária. Um espaço dialógico, onde temas sensíveis e marcantes da sociedade brasileira, como o racismo estrutural, a luta pela liberdade religiosa plena e o reconhecimento e a valorização de saberes, histórias e culturas subalternizadas surgiram não como conteúdos abstratos, mas como questões vividas e percebidas nas histórias pessoais e coletivas.

Este foi um passo fundamental para transcender uma visão folclorizada das diferenças, alcançando uma compreensão crítica das relações de poder que moldam e reproduzem a negação do outro na sociedade brasileira.

Como terceiro elemento estruturante, o conceito de autonomia solidária na vida cotidiana, a partir da reflexão crítica facilitada pela metodologia de ensino proposta, levou os adolescentes e jovens a uma percepção importante sobre os múltiplos estratos da privação de liberdade. Eles perceberam que a condição de confinamento no Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Masculina, o “CESEIN”, é um nível profundo de restrição, mas identificaram que, para muitos, ela dialoga com outra forma violenta de cativeiro: a privação de liberdade imposta pela guerra entre facções criminosas nos diversos territórios na Amazônia amapaense, destacamento nas periferias urbanas.

Compreenderam que esta guerra controla mobilidades, impõe códigos específicos de condutas e restringe possibilidades de existência, configurando uma prisão social que muitas vezes antecede e extrapola os muros institucionais da medida socioeducativa. Assim, a compreensão e construção de uma autonomia solidária revelou-se um projeto pedagógico para

o contexto da EE Profa. Eley Rodrigues Lacerda, e um caminho ético para imaginar e lutar por uma vida verdadeiramente livre para todos, desafiando as grades visíveis e invisíveis que cerceiam suas existências e determinam muitas histórias de vida.

Por conseguinte, esta pesquisa confirma que o conceito da autonomia solidária é uma proposta que se constrói no chão da escola, no espaço tenso e desafiador da socioeducação de internação no Estado do Amapá. Ele se apresenta como uma alternativa crítica às ideologias neoliberais que, massivamente, naturalizam o individualismo, a competição predatória e a falsa meritocracia. Lógicas que aprofundam as exclusões e se mostram especialmente perversas no contexto de adolescentes e jovens cujas trajetórias são marcadas por históricas desigualdades sociais e violências diversas.

Contudo, as limitações deste trabalho são reconhecidas, principalmente quanto ao tempo de utilização e observação, em três meses, indicando a necessidade de pesquisas de longo prazo que acompanhem os desdobramentos dessas práticas na vida dos educandos. No entanto, as possibilidades residem em ter tornado sensível e experienciável a construção de uma educação outra. Uma educação que, começando pelo reconhecimento e valorização das histórias invisibilizadas da Amazônia amapaense, aspira a contribuir com sujeitos não apenas informados, mas livres, críticos e solidários.

Desse modo, a partir desta experiência, sugere-se as seguintes linhas de estudos futuros no campo da socioeducação de internação na Amazônia amapaense: a) Estudos para acompanhar a trajetória pós-internação de jovens que vivenciaram práticas pedagógicas decoloniais, avaliando impactos na reincidência e no projeto de vida. b) Processos formativos, para docentes e não-docentes, fundamentados na decolonialidade e na interculturalidade crítica para o contexto da socioeducação de internação. c) Expansão e adaptação do Jogo TAS ao testar sua aplicação em outras escolas da rede pública, inclusive fora do contexto de privação de liberdade, avaliando sua eficácia como recurso didático pautado na decolonialidade e na interculturalidade crítica. d) Políticas públicas educacionais ao investigar como as diretrizes curriculares, destacadamente em respeito à Lei 11.645/2008, podem incorporar as perspectivas decoloniais e as realidades locais, especialmente no sistema socioeducativo na Amazônia amapaense. e) Investigar qual tem sido os impactos das narrativas conservadoras, destacadamente com práticas de proselitismo religioso, sobre a formação da consciência histórica crítica dos adolescentes e jovens na socioeducação de internação.

Em vista disso, as vozes dos estudantes, professores e pedagogos da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda revelam que o jogo TAS supera, intencionalmente, sua função lúdica inicial, constituindo-se em um significativo recurso didático na vivência prática da decolonialidade no ensino de História. Ele demonstrou viabilidade na ressignificação do ensino de História, aproximando-se da vida dos estudantes e das identidades amapaenses.

O jogo TAS, neste sentido, promoveu interesse e participação dos estudantes diante do ensino de História em um contexto marcado pela desmotivação que é uma realidade na condição de privação de liberdade. Fortaleceu as identidades locais e combateu preconceitos e racismos. Ao operacionalizar conceitos teóricos complexos, como a decolonialidade, a interculturalidade crítica e a autonomia solidária, na prática pedagógica, o jogo TAS possibilitou maior segurança no trabalho docente no contexto da socioeducação de internação.

Desta feita, reafirmando o caráter político e esperançoso desta proposta, uma metodologia de ensino com autonomia solidária não é um ponto de chegada, mas um caminho a ser trilhado com coragem e determinação. É um convite à ação reflexiva contínua, na esperança freireana de que a educação pode, sim, contribuir para a ressignificação de trajetórias e histórias de vida.

Portanto, para esses adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá, e para todas e todos que compartilham, nesta sociedade, a responsabilidade por uma coletividade com inclusão e equidade, esta pesquisa sugere que a chave pode estar justamente, nas lentes da decolonialidade e na vivência da interculturalidade crítica, contribuindo com nossa capacidade de ver, pensar e agir com autonomia solidária.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019. disponível em [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras\\_digitalizadas/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_-\\_2019\\_-\\_o\\_perigo\\_de\\_uma\\_historia\\_unica.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf) > acessado em 22.01.2026.

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. **Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?** *Estudos de sociologia*, 2016, (21-41).

ANDRADE, Viviane Cavalcante; SANTOS, Juliano Batista dos. Jogo de tabuleiro para a aprendizagem de História. SEMI EDU. A educação digital. Cuiabá-MT: IFMT, 2021.

ANDRADE, Débora El-Jaick. **O Lúdico e o sério:** experiências com jogos no ensino de História. *Revista História & Ensino*. Londrina, Vol. 13, p. 91-106, setembro de 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme:** o futuro da prática docente no campo da história. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*. São Paulo: Editora intermédios, 2019.

ASSAI, José Henrique Sousa. Ética solidária, para quê? Entre a Crítica e o “Social” como apontamentos ao populismo bolsonarista. **PENSANDO-REVISTA DE FILOSOFIA**, v. 14, n. 31, p. 18-32, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, 2013, 89-117.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASTOS, Sabrina Cecília Moraes. **“O que tu tem pra negociá comigo pra eu não voltá pra guerra?”:** juvenicídio educacional em pequenas histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo. 2023.

BATISTA, Heloísa Fernanda Francisco; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DE CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **Análise de conteúdo:** pressupostos teóricos e práticos. *Revista Prisma*, 2021, 2.1: 48-62.

BISINOTO, C. **Docência na Socioeducação:** a experiência de um processo de formação continuada. *Brasília: FUP-UnB*, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>> acesso em 16.10.2025.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Lei 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2012.

BRASIL, **Lei 12.852** de 5 de agosto de 2013. Institui o **Estatuto da Juventude** e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)> acesso em 28.04.2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez.1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras exceções. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacao-origina-96087-pl.html>> Acesso em 10.02. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm), acesso em 24 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base: Documento normativo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em <[Acesse a BNCC – Portal oficial BNCC \(basenacionalcomum.mec.gov.br\)](https://portaloficialbncc.com.br/)> acesso em 16.02.2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de Dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm)> Acessado em 15 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em <[http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/23142775](http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775)> Acessado em 15 abr. 2026.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. NERY, Vitor Sousa Cunha. **Cuidar ancestral da infância Wajãpi**: narrativa de homens indígenas da aldeia Aramirã. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. <https://periodicos.unifap.br/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v.18, n.3, p. 193-210, 2025. Acesso em 29.01.2026.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>> acesso em 20.11.2025.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2017, 98: 428-445.

CANDAU, Vera Maria Ferrão y SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2013, vol.36. n.01, pp.59-66.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, 2012, 33: 715-726.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; e GIAVARA, Ana Paula. **A BNCC de História para os Anos Iniciais**: reflexões sobre a apropriação da noção de competência. (pp. 76 – 123). **in**: A BNCC de história (livro eletrônico): entre prescrições e práticas/ Organização de Arnaldo Pinto Júnior, Felipe Dias de Oliveira Silva, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. 1 ed. Recife-PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. **Tempo e Argumento**. Revista do programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82 – 101, jul./dez. 2012. DOI: 10.5965/2175180304022012082.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. – 3ª ed. – Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, 2012, 14.28: 231-262.

COSTA, Rafaela Paiva. A História do Ensino de História no Brasil da última década. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p91.

DA CONCEIÇÃO SILVA, Lúcia Isabel; NERI, Isabell Theresa Tavares. Teorias em disputa: o duelo entre liberalismo e pedagogia decolonial na Amazônia. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. 3, p. 587 - 618, set/dez. 2020.

DAS NEVES, Cleiton Ricardo; DE ALMEIDA, Amélia Cardoso. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Em Tempo de Histórias**, 2012, 20: 123-135.

DE LIMA PALMEIRA, Lana Lisiêr; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; DO PRADO, Edna Cristina. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, 2020, 19.1: 14-31.

DE ARAÚJO, Vanessa Rodrigues. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. **Revista SURES**, n. 10, 2017.

DE LIMA MELO, Juliana; NERY, Vitor Sousa Cunha. CONTRIBUIÇÃO DE PEDRO CARDOSO,'SEU ROQUE', PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL NA ILHA DE SANTANA-AP. **Humanidades & Inovação**, v. 11, n. 2, p. 203-217, 2024.

DE SOUSA DIAS, Alder et al. "O TERÇADO É TUDO NA VIDA [...]": UMA COMPREENSÃO DE CULTURA MATERIAL DECOLONIAL. **Humanidades & Inovação**, v. 11, n. 2, p. 218-229, 2024. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9500> Acesso em: 10.02.2025.

DE REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco. A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, 2018, 5.3: 211-218.

GIACOMONI, Marcello Paniz [e] PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. dados eletrônicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129p. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>> acesso em 15.12.2025.

DIAS, Alder de Sousa. & Abreu, W. F. D. (2022). Pedagogias decoloniais no Brasil: contribuições da educação como área de pesquisa. **Revista Teias**, 23(71), 396-413.

DIAS, Adelaide Alves. "Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo." **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos 1** (2007).

DIAS, A. de S., & ABREU, W. F. de. (2021). Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 7(1), 136–159. Disponível em <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43931>> Acesso em 08.01.2025.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias decoloniais: do giro decolonial latino-americano ao contexto científico brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–24, 18 Dez 2024 Disponível em <<https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24620>> Acesso em 23.03.2025.

DIAS, Alder de Sousa. SANTOS, Marcilene Damasceno dos. EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NAS AMAZÔNIAS: UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. <https://periodicos.unifap.br/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v.18, n.3, p.107-126, 2025.

DOS SANTOS, Fábio José Brito; DE ARAUJO, Junior Peres. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: HERANÇA DO PASSADO COLONIAL E REFLEXÕES ATUAIS. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, 2024, 16.3. disponível em <<http://revista.univar.edu.br/rei/article/view/613>> acesso em 02.02.2026.

DOS SANTOS NERY, Cristiane do Socorro; NERY, Vitor Sousa Cunha. Saberes, experiências e desafios na formação de professores indígenas no Amapá. **SAPIENS-Revista de divulgação Científica**, 2020, 2.1: 154-165. disponível em <<https://www.researchgate.net/profile/Vitor-Nery/publication/343837880>> acesso em 15.02.2026.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, 2016, 31.1: 51-73. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?lang=pt>> Acesso em 20.05.2025.

EICHNER, Anthony Scapin. et al. **CONTRIBUIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**. Compartilhando Saberes. UFSM. Santa Maria, RS. 2019.

**Ensino de História e Educação em Direitos Humanos**: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas / Antonio Carlos Sardinha; David Junior de Souza Silva; Raimundo Erundino Santos Diniz (organizadores). Macapá: UNIFAP, 2022.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168. Disponível em <https://www.kufunda.net/publicdocs/ESCOBAR,%20Arturo,%20O%20lugar%20da%20natureza%20e%20a%20natureza%20do%20lugar.pdf> Acesso em 13.10.2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnpbpcjpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/5740/574070210012.pdf>> Acesso em 10.01.2025.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e a pesquisa em história da educação (The use of local history and research practices in history of education). **Crítica Educativa**, 2019, 5.1: 293-307.

FRANÇA, Ícaro Uriel Brito; LIMA, Janina Aparecida; RAMOS, Renata Meire. O processo educativo e o ensino de história em instituições socioeducativas. **Iniciação & Formação Docente**, 2021, 8.4: 911 a 928. Disponível em <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/6235>> acesso em 27.12.2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Editora Paz e Terra, 2021.

FURTADO, Angélica de Oliveira. **Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento Freireano**. 2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Construindo jogos para o Ensino de História**. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [87–112]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

GOMES, Isadora Dias. **Socioeducação: uma invenção (de) colonial**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, 2016, 31: 25-49.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: a importância do lúdico sob a representação do jogo como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em história**. Editora Perspectivas S.A. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo – SP, 2000.

HOOKS, Bell, et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

**Interculturalidade e ensino de história** / Simone Garcia Almeida, Raimundo Erundino Santos Diniz, David Junior de Souza Silva (organizadores) – Curitiba: CRV, 2022. 108 p. (Coleção: Aprender História – v. 5).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. /Tradução Beatriz Perrone-Moisés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. – 1<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. – 2<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACERDA, Maykon Albuquerque. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. **Revista Educação Pública**, v. 21, n<sup>o</sup> 24, 29 de junho de 2021. Disponível em <[educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia](http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia)> Acesso em 19.12.2024.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v22n03/v22n03a13.pdf> Acesso em 22.11.2025.

MACAPÁ, Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA/SEMED, **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Para Rede Municipal De Macapá**. – DIEJA/SEMED, Macapá-AP, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**, 2008, 9: 61-72. disponível em <https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial> acesso em 04.11.2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, 1: 127-167. disponível em <https://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf> acesso em maio de 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico/ organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. - 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades) Vários autores. (pp. 27-53).

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da história no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 44-75, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo-RS, nº 01, Vol. 15, pp. 40-49, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula**. Carla Beatriz Meinerz. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p.[73 – 86]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, 32, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&form> Acesso em 15.08.2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> Acesso em 25.10.2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, W. (2007). **El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto.** In: GÓMEZ, S. C. & GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 25-46.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NERY, V. S. C.; DIAS, A. de S.; NERY, C. do S. dos S.; MACIEL, R. A. O cuidar, o curar e as encantarias na perspectiva de idosos ribeirinhos da Amazônia Amapaense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 19, n. esp.3, p. e19474, 2024. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19474>> Acesso em 10.02.2025.

NERY, V. S. C., dos Santos NERY, C. D. S., & de Sousa Dias, A. (2020). Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America-HistELA,** 3, e21799-e21799. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21799/13044>> Acesso em 13.12.2024.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Diagnóstico das infâncias e adolescências no Estado do Amapá.** (Relatório Nacional). Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2025.

OLIVEIRA, L. de F.; CANDAU, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista,** Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>> Acesso em 06.03.2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é pedagogia decolonial?** In: Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. / Adriane Raquel S. de Lima, Alder de S. Dias, Ana D'Arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. de Mota Neto, Raimunda Kelly S. Gomes, Vitor Sousa C. Nery, Waldir F. de Abreu, Waldma Maíra M. de Oliveira (Organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Moura de. Avivar a autonomia: movimentos sociais, economia solidária e experimentações democráticas para além do Estado. - **Revista Direito e Práxis.** - Rio de Janeiro, Vol. 15, N. 1, 2024, p.1-29. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/xB3n6VmLB8F7gGwjnqTs6QN/?format=html&lang=pt>> acesso em 14.02.2026.

PAIM, E. A., & ARAÚJO, H. M. M. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e descolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para a história da África e dos afrodescendentes e para a história dos Povos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** 26(92). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>> Acesso em 24.10.2024.

PINTO, Helena. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NUM MUNDO EM MUDANÇA. Dossiê | Identidades, Patrimônios E Educação Em Perspectiva Internacional: Questões Para O Século XXI. <https://doi.org/10.1590/ES.255379>. **Centro de Estudos de Educação e Sociedade – Cedes.** Educ. Soc., Campinas, v. 43, e 255379, 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/abstract/?lang=pt>> Acesso em 20.06.2024.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**”. in: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em <[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> Acesso em 05.04.2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, 2009. pp. 73-118.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e 17339, jul./set. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782020000300207](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782020000300207)> acesso em 07.12.2025.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Elisa Antônia; DE OLIVEIRA RAMALHO, Ricardo. Educação e socioeducação: qual a relação? análise das práticas pedagógicas no contexto do SINASE. **Caderno Pedagógico**, 2024, 21.4: e3857-e3857.

RODRIGUES, Márcio Urel. BRITO, Aceldo de Jesus. **Análise de conteúdo não é só contar palavras**: análise de conteúdo como procedimento de análise interpretativa de dados em pesquisas qualitativas nas áreas de ensino e educação / Márcio Urel Rodrigues, Aceldo de Jesus Brito (organizadores) – Curitiba: CRV, 2025. 406 p.

SAMPAIO ZDRADEK, A. C. .; DE OLIVEIRA, A. A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação: The demonization of Guarani shamans in Jesuit reductions – teaching history, decoloniality and education. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4189>> . Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, 2007, 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre saberes**: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata, - versão e-book -, Madrid, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação** – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história**: como jogar com isso? In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [19–34]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

SILVA, Lucas Victor, et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, 2020, 26.2: 374-399.

SILVA, Luis Antonio Andrade da. **A letra viva da lei 11.645/2008 em um caderno temático: história e culturas indígenas no ensino médio** / Luis Antonio Andrade da Silva; orientadora, Cecília Maria Chaves Brito Bastos. - Macapá, 2022. (Dissertação).

SILVEIRA, E. Uma educadora e seus (sócio) educandos: autobiografias e múltiplas identidades no ensino de história. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 389–409, 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p389-409. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/13956> Acesso em: 17 fev. 2026.

SOARES, Ademilson de Sousa; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; MARTINS, Lucas Ramos. O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. **Educação em Revista**, 2024, 40: e46401.

SOUZA SILVA, David Junior. **Ensino de história e comunidades tradicionais**. in: SOUZA SILVA, D. J.; ALMEIDA, S. G.; DINIZ, R. E. S. (Organizadores). Interculturalidade e Ensino de História. 1 ed. Curitiba: CRV, 2022, ( Coleção Aprender História. Vol. 5. pp. 85-102).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** - UFMG, 2010.

VAZ, Erick. **Jogos entre o colonial e o anticolonial: um estudo sobre jogos de tabuleiro comerciais na perspectiva do ensino de história**. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit>> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. (SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL). Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, 2013.

WALSH, C., Oliveira, L. F., Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>> Acesso em 20.05.2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up> acesso em 21.03.2025.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas**. Editorial Abya Yala, 2005. Disponível em <[https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20\(de\)%20colonial.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20(de)%20colonial.pdf)> Acesso em 13.05.2025.

WALSH, Catherine, et al. **Lo pedagógico y lo decolonial:** Entretejiendo caminos. En cortito que's pa'largo, - Santiago de Querétaro, 2014. Disponível em <<https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/350.pdf>> Acesso em 15.04.2025.

ZALLA, Jocelito; ANTONI, Edson. **O que o jogo ensina:** práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [113–125]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

## Apêndices

### **APÊNDICE A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis Legais do participante estudante adolescente**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
RESPONSÁVEL LEGAL DE ESTUDANTE ADOLESCENTE**

Olá! Tudo bem?!

Você está sendo convidado(a), como Responsável Legal, no contexto do atendimento socioeducativo no Núcleo Socioeducativo de Internação Masculina - CESEIN, do estudante \_\_\_\_\_ menor de idade, que estuda na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, a autorizar sua participação na pesquisa *O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária*. O estudo é de responsabilidade do pesquisador Professor AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, tendo como Orientador de pesquisa o Prof. Dr. VITOR SOUSA CUNHA NERY.

Como Responsável Legal do adolescente em questão, após os devidos esclarecimentos, solicitamos sua autorização para então levarmos o convite, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE ao mesmo.

Com essa pesquisa, queremos analisar as contribuições do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, como recurso didático no ensino de história, na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, no processo de formação de pessoas com autonomia solidária no Estado do Amapá.

Os adolescentes e jovens que irão participar desta pesquisa têm de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos de idade. Estão sob a tutela do Estado e tem o acompanhamento técnico profissional no contexto do cumprimento de sua medida socioeducativa de internação.

Para todos os adolescentes participantes será assegurado o direito de não participar da pesquisa se não quiser, o que não terá nenhum problema se desistir. Todo participante poderá desistir em qualquer momento da pesquisa.

Após a vivência de utilização prática do *Jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica* nas aulas de história, os estudantes serão convidados a participar das entrevistas individuais e/ou em grupos sobre suas percepções em relação às contribuições do uso do *Jogo TAS* nas aulas de história.

A pesquisa será feita integralmente na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, onde os adolescentes e jovens irão participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, conduzida pelo Professor Pesquisador que durará aproximadamente 1 (uma) hora, em espaço de sala de aula da Escola Estadual Elcy Rodrigues Lacerda, a qual utilizaremos suas respostas como informações importantes para análises e estudos nesta pesquisa.

Para isso, será usado um aplicativo de áudio de telefone celular de uso pessoal do pesquisador para a gravação em áudio das entrevistas com os participantes. Todas as entrevistas serão gravadas somente em áudio. Os arquivos serão analisados pelo Pesquisador Responsável e serão identificados com um número durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes dos participantes permanecerá guardado em um arquivo separado, de conhecimento exclusivo do Pesquisador Responsável. As gravações serão utilizadas somente para coleta das informações. Se o participante não quiser ser gravado em áudio, ele poderá participar deste estudo somente por meio de respostas por escrito de próprio punho.

O uso da gravação em áudio nas entrevistas é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer de você pode achar que algumas perguntas podem incomodar você, causar algum constrangimento porque as informações que coletaremos serão sobre suas experiências escolares no estudo da história, tanto antes da escola quanto durante sua experiência na Escola Elcy Rodrigues Lacerda. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas, durante a entrevista, que o façam sentir-se incomodado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (96) 99154-3275 ou e-mail [ag.goncalves@yahoo.com.br](mailto:ag.goncalves@yahoo.com.br) do pesquisador responsável Prof. AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES.

Mas há coisas boas que podem acontecer a partir da participação neste estudo, em que a entrevista ajudará a verificarmos de que maneiras o uso do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, que está fundamentado a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica (essas palavras podem ser entendidas como produtoras de ideias e reflexões que favorecem uma formação humana com melhoramento da capacidade crítica e do espírito de empatia e solidariedade para com as demais pessoas que sofrem preconceitos e racismos na vida), contribuiu com seus estudos e aprendizados nas aulas de história na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, com momentos que favoreceram o reconhecimento e a valorização dos saberes, das histórias e das culturas da Amazônia amapaense nas aulas de história, construindo uma relação dialógica (com diálogo respeitoso) e horizontalizada (questionando as hierarquias que marginalizam os outros) entre as diversidades locais. Esses estudos, mesmo não oferecendo, para você, necessariamente, um benefício imediato direto, servirá para confirmar o potencial de contribuições do *Jogo TAS - Trilha Autonomia Solidária* para as aulas de história e demais componentes curriculares, possibilitando aulas mais dinâmicas e reflexivas. Assim, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão, que é a Escola Elcy Lacerda, como seu ato concreto de autonomia solidária, contribuindo para que os

próximos estudantes da escola participem de momentos que contribuam com a reconstrução de suas histórias de vida com senso crítico e solidariedade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes e os jovens que participaram no fornecimento das informações.

Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio, nem tão pouco sua imagem será divulgada de forma a identificá-lo, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado. Asseguramos o armazenamento seguro das informações fornecidas pelos participantes na pesquisa, sob guarda total do Pesquisador Responsável por um prazo de até 10 (dez anos) sendo, em caso de necessidades futuras de estudos, somente acessadas por pessoas autorizadas pelo Pesquisador Responsável.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar em qualquer etapa do estudo. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 99154-3275 (celular), e no e-mail (ag.goncalves@yahoo.com.br). O (A) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, na Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

---

---

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE DO RESPONSÁVEL LEGAL DO ESTUDANTE ADOLESCENTE - PÓS INFORMADO (A)

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a participação do adolescente \_\_\_\_\_ na pesquisa *O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que o participante pode dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado com tal decisão.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas sobre as coisas boas e as possíveis coisas ruins para os participantes da pesquisa. Estou consciente de todo o processo de estudo.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Li e concordo que o estudante menor, o qual sou Responsável Legal, possa participar da presente pesquisa.

Macapá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Assinatura do Responsável Legal do estudante adolescente

---

Assinatura do pesquisador responsável

## **APÊNDICE B – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores e Pedagogos da Escola.**



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES E PEDAGOGOS DA ESCOLA**

Olá! Tudo bem?!

Você está sendo convidado, como Professor ou Pedagogo que atua na Escola Estadual |Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, a participar da pesquisa *O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária*. O estudo é de responsabilidade do pesquisador Professor AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, tendo como Orientador de pesquisa o Prof. Dr. VITOR SOUSA CUNHA NERY.

Com essa pesquisa, queremos analisar as contribuições do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica* no ensino de história, na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, no processo de formação de pessoas com autonomia solidária no Estado do Amapá.

Você faz parte do grupo de Professores e Pedagogos que poderão participar desta pesquisa por atuarem diretamente com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA da Escola Elcy Rodrigues Lacerda, que têm de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos de idade neste ano letivo de 2025.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se recusar. Você poderá desistir da participação em qualquer momento da pesquisa.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, onde você participará de uma entrevista individual, conduzida pelo Professor Pesquisador que terá duração de aproximadamente 1 (uma) hora, em espaço de sala de aula da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, a qual utilizaremos suas respostas como informações importantes para análises e estudos nesta pesquisa.

Para isso, será usado um aplicativo de áudio (Gravador de Voz) de telefone celular de uso pessoal do pesquisador responsável pela gravação em áudio das entrevistas com os participantes. Todas as entrevistas serão gravadas somente em áudio. Os arquivos serão analisados pelo Pesquisador Responsável e serão identificados com um número durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes dos participantes permanecerá guardado em um arquivo separado, de conhecimento exclusivo do Pesquisador Responsável. As gravações serão utilizadas somente para coleta das informações. Se o participante não quiser ser gravado em áudio, ele poderá participar deste estudo por meio de respostas por escrito.

O uso da gravação em áudio nas entrevistas é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer de você pode achar que algumas perguntas podem incomodar você, causar algum constrangimento porque as informações que coletaremos serão sobre suas experiências profissionais como professores ou pedagogos e suas percepções sobre os processos de ensino e aprendizagens que estão relacionados com o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos – EJA na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas, durante a entrevista, que o façam sentir-se incomodado. Caso aconteça algo errado, em qualquer das etapas da pesquisa, você pode nos procurar pelo telefone (96) 99154-3275 ou no e-mail [ag.goncalves@yahoo.com.br](mailto:ag.goncalves@yahoo.com.br) do pesquisador responsável Prof. AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES.

Mas há coisas boas que podem acontecer a partir da participação neste estudo, em que a entrevista ajudará a verificarmos de que maneiras o uso do *jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, que está fundamentado a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica (essas palavras podem ser entendidas como produtoras de ideias e reflexões que favorecem uma formação humana com melhoramento da capacidade crítica e do espírito de empatia e solidariedade para com as demais pessoas que sofrem preconceitos e racismos na vida em sociedade), contribuiu com seus estudos e aprendizados nas aulas de história na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, com momentos que favoreceram o reconhecimento e a valorização dos saberes, das histórias e das culturas da Amazônia amapaense nas aulas de história, construindo uma relação dialógica (com diálogo respeitoso) e horizontalizada (questionando as hierarquias que separam e marginalizam as pessoas) entre as diversidades étnicas e culturais locais. Esses estudos, mesmo não oferecendo, para você, necessariamente, um benefício imediato direto, servirá para confirmar o potencial de contribuições do *Jogo TAS - Trilha Autonomia Solidária* para as aulas de história e demais componentes curriculares, possibilitando aulas mais dinâmicas e reflexivas. Assim, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão, que é a Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, como seu ato concreto de autonomia solidária, contribuindo para que os próximos estudantes da escola participem de momentos que contribuam com a reconstrução de suas histórias de vida com senso crítico e solidariedade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecerá. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os Professores ou Pedagogos que participaram no fornecimento das informações.

Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio, nem tão pouco sua imagem será divulgada de forma a identificá-lo, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não

divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado. Asseguramos o armazenamento seguro das informações fornecidas pelos participantes na pesquisa, sob guarda total do Pesquisador Responsável por um prazo de até 10 (dez anos) sendo, em caso de necessidades futuras de estudos, somente acessadas por pessoas autorizadas pelo Pesquisador Responsável.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu deixo aqui o telefone e meu endereço eletrônico.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 99154-3275 (celular), e no e-mail (ag.goncalves@yahoo.com.br). O (A) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, na Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

---

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DA ESCOLA - PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, após os devidos esclarecimentos, concordo em participar da pesquisa *O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária*.

Entendi as coisas ruins (riscos) e as coisas boas (benefícios) que podem acontecer.

Entendi que o participante pode dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, com a certeza que ninguém ficará chateado com tal decisão.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas sobre as coisas boas e as possíveis coisas ruins para os participantes da pesquisa. Estou consciente de todo o processo de estudo.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Li e concordo, como Professor ou Pedagogo da EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, em participar da presente pesquisa.

Macapá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor ou Pedagogo da Escola

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor pesquisador responsável

## APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas com estudantes participantes



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

#### Roteiro para entrevista com estudantes participantes

1. "Como você percebeu a dinâmica (o ritmo) das aulas de história antes de utilizar o Jogo TAS em sala de aula?"
2. "Quais mudanças (boas ou ruins) você observou a partir da utilização do jogo TAS nas aulas de história?"
3. "Quais temas, conceitos ou lições mais chamaram sua atenção a partir do Jogo TAS nas aulas de história? Por quê?"
4. "Você se sente representado (se os assuntos discutidos tiveram algum sentido para sua vida) nos conteúdos trabalhados no Jogo TAS nas aulas de história?"
5. "Você passou a valorizar mais as histórias e as culturas locais, como dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e das populações ribeirinhas a partir das aulas de história com o uso do Jogo TAS? Fale mais sobre sua resposta."
6. "Você acredita que o Jogo TAS pode ser usado por outros professores, de outras matérias? Dê um exemplo de outra matéria que você gostaria que fosse usado o Jogo TAS para melhorar as aulas?"
7. "Que sugestões você daria para o melhoramento do Jogo TAS na Escola Elcy Lacerda?"
8. Qual foi sua compreensão sobre o conceito de autonomia solidária, no ensino de História?
9. Como você acredita que o conceito de autonomia solidária poderá ser utilizado em sua vida na liberdade?

## APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas com os professores participantes



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

#### Roteiro para entrevista com os professores participantes

1. "Na sua experiência, quais os principais desafios no ensino de história para adolescentes em privação de liberdade na Amazônia amapaense?"
2. "Como a decolonialidade e a interculturalidade crítica podem contribuir para transformar essa prática no propósito de formar pessoas com autonomia solidária?"
3. "Como você descreveria as aulas de história antes da utilização do Jogo TAS como recurso didático nas turmas 311 e 421 da Escola Elcy Lacerda neste ano letivo de 2025?"
4. "Que mudanças você observou, junto aos estudantes, após a introdução do Jogo TAS nas aulas de história nas turmas 311 e 421 neste ano letivo de 2025?"
5. "Como você observou o potencial de interdisciplinaridade no uso do Jogo TAS na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda?"
6. "Que sugestões você daria para o aprimoramento do Jogo TAS como recurso didático de potencial interdisciplinar na Escola Elcy Lacerda?"
7. Qual foi sua compreensão sobre o conceito de autonomia solidária no contexto do ensino de História na socioeducação de internação?
8. De que maneiras o conceito da autonomia solidária pode ser utilizado como metodologia de ensino decolonial na educação básica?

## APÊNDICE E - Roteiro para entrevistas com os pedagogos participantes



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

### **Roteiro para entrevistas com os pedagogos participantes**

1. “Como você descreveria a importância de seu trabalho pedagógico com a turma 311 ou 421, neste ano de 2025, na Escola Elcy Lacerda?”
2. “Como você observa a condição de privação de liberdade sobre os fatores emocionais e comportamentais dos alunos que frequentam a Escola Elcy Lacerda?”
3. "Na sua experiência, quais os principais desafios no ensino de história para adolescentes em privação de liberdade no Estado do Amapá?"
4. "Qual sua compreensão sobre as contribuições da decolonialidade e da interculturalidade crítica para a ressignificação da educação escolar no contexto da socioeducação de internação na Amazônia amapaense?"
5. “Como você compreende o conceito de autonomia solidária no contexto da educação escolar na socioeducação de internação na Amazônia amapaense?”
6. “Como você descreveria as aulas de história antes da utilização do Jogo TAS como recurso didático na turma 311 ou 421 da Escola Elcy Lacerda neste ano letivo de 2025?”
7. "Que mudanças você observou, junto aos estudantes, após a introdução do Jogo Trilha Autonomia Solidária nas aulas de história na turma 311 ou 421 neste ano letivo de 2025?"
8. “Como você observou o potencial de interdisciplinaridade no uso do Jogo TAS na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda?”
9. “Que sugestões você daria para o aprimoramento do Jogo TAS como recurso didático de potencial interdisciplinar na Escola Elcy Lacerda?”

**APÊNDICE F** - Espaço de exposição do jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica na VI MOSTRA PEDAGÓGICA ELCY LACERDA 2025.



**Foto:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

As telas exibidas na VI MOSTRA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ELCY RODRIGUES LACERDA, representando os povos indígenas, as comunidades quilombolas, as populações ribeirinhas e as diversas periferias na Amazônia amapaense, como parte das ações do projeto IDENTIDADES AMAPAENSES: DESCONSTRUINDO COLONIALIDADES QUE SUBALTERNIZAM, foram produzidas pelos estudantes, nas aulas de História e Geografia, das turmas 311 e 421, no ano letivo de 2025.

APÊNDICE G - TABULEIRO DO *Jogo TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA: navegando com Interculturalidade Crítica* FINALIZADO em 2025



Fonte: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

## ANEXO 01 - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL PROFA. ELCY RODRIGUES LACERDA

### Anexos



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL PROF. ELCY RODRIGUES LACERDA




### CARTA DE ANUÊNCIA E INFRAESTRUTURA

Eu, Professora ANA PAULA DA COSTA PANTOJA, gestora da Escola Estadual Profa. Elyc Rodrigues Lacerda, Decreto nº 4029/2023-GEA, autorizo a realização da pesquisa intitulada: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ESTADO DO AMAPÁ: CONTRIBUIÇÕES DA DECOLONIALIDADE PARA A PRÁXIS DA AUTONOMIA SOLIDÁRIA, conduzida pelo professor/pesquisador AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES neste ano letivo de 2025. O mesmo exerce seu trabalho docente como Professor de História em nossa unidade educacional com nossos estudantes que cumprem medida socioeducativa de internação no Núcleo Socioeducativo de Internação Masculina – CESEIN e no Núcleo Socioducativo de Internação Feminina – CIFEM, nesta cidade de Macapá-AP. O professor responsável pela pesquisa, em momento oportuno, explicará brevemente o desenho de seu projeto de pesquisa.

Ressalta-se que esta Declaração de Anuência é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisas – CONEP para referida pesquisa. Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos(as) participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos participantes que não desejarem ou desistirem de participar do presente projeto de estudo.

Declaro, outrossim, na condição de representante legal desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

  
Ana Paula da Costa Pantoja  
Diretora  
E. E. Profª. Elyc Rodrigues Lacerda  
Decreto nº 4029/2023

Macapá, 25 de junho de 2025.

\_\_\_\_\_  
Ana Paula da Costa Pantoja  
DIRETORA – E. E. PROFª ELCY R. LACERDA  
Decreto Nº 4029 /2023/SEED-GEA

## ANEXO 02 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP UNIFAP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária.

**Pesquisador:** AGUINALDO DE MATOS GONCALVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 89414325.7.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.742.817

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo visa contribuir com a valorização do trabalho educacional da Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda, integrante da educação básica na rede estadual de ensino, que é responsável pela escolarização de adolescentes e jovens no atendimento socioeducativo de internação, por meio da resignificação da prática docente no ensino de história para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade na Amazônia amapaense. Para isso, trabalharemos a temática O ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Analisar as contribuições do jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica no ensino de história, na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, no processo de formação de pessoas com autonomia solidária na Amazônia amapaense.

#### Objetivo Secundário:

- Propor o uso do jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica,

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero  
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280  
UF: AP Município: MACAPA  
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br



# MATERIAL DE APOIO DOCENTE

## FICHA TÉCNICA

**Título:**

Material de Apoio Docente – Jogo *Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*

**Autor:**

Aguinaldo de Matos Gonçalves

**Ano de Publicação:**

2026

**Vinculação Acadêmica:**

Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

**Orientador acadêmico da pesquisa que deu origem ao jogo TAS**

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery

**Instituição de Ensino Superior:**

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

**Instituição de Aplicação da pesquisa:**

Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda – Macapá/AP

**Área do Conhecimento:**

Ensino de História / Educação Básica / Educação de Jovens e Adultos (EJA)

**Público-Alvo:**

Professoras e professores da Educação Básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental anos finais.

**Natureza do Documento:**

Material pedagógico de apoio docente (guia didático teórico-metodológico)

**Finalidade:**

Orientar o uso pedagógico do jogo de tabuleiro *Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*, oferecendo fundamentos teóricos, diretrizes metodológicas, roteiros de aplicação, modelos de cartas temáticas, estratégias de mediação e instrumentos de avaliação formativa

**Licença e Uso:**

Material de Domínio Público, sem fins lucrativos, destinado ao uso educacional, com incentivo à adaptação pedagógica conforme o contexto escolar, respeitando os princípios éticos de citação da fonte autoral e os princípios teórico-metodológicos apresentados neste Material de Apoio Docente.

02



## SUMÁRIO

Apresentação	150
1. Finalidade do Material de Apoio Docente	151
2 Princípios de uso pedagógico do jogo TAS	151
3 Objetivos de aprendizagem do TAS	151
4 Lista de verificação Docente (antes, durante e depois do jogo TAS)	152
5 Roteiro passo a passo de uma sessão do jogo TAS	154
6 Potencial de interdisciplinaridade do TAS	156
7 Componentes materiais do jogo TAS e seu sentido pedagógico	159
8 Protocolo de mediação docente no contexto socioeducativo	166
9 Desafios no uso do TAS e como evitar “mau uso”	167
10 Rubrica de avaliação formativa (para uso em sala)	168
Considerações finais	170
Referências	172
Apêndices Material de Apoio Docente	183
APÊNDICE A - O QUE APRENDEMOS COM OS POVOS INDÍGENAS	183
APÊNDICE B - O QUE APRENDEMOS COM AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	187
APÊNDICE C - O QUE APRENDEMOS COM AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS	189
APÊNDICE D - O QUE APRENDEMOS COM AS PERIFERIAS URBANAS	191
APÊNDICE E - TERMO DE CONCESSÃO DO JOGO TAS AO DOMÍNIO PÚBLICO	193
APÊNDICE F - TABULEIRO TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA	194
APÊNDICE G - MODELOS DE CARTAS PERGUNTAS DIRETA	195
APÊNDICE H - MODELOS DE CARTAS PERGUNTA MÚLTIPLA ESCOLHA	196
APÊNDICE I - MODELO DE CARTAS DESAFIO	197
APÊNDICE J - MODELOS DE CARTAS PRÊMIO	198
APÊNDICE K - CARTAS PARA INSERÇÃO DE TEMAS	199
APÊNDICE L - LOGO DE IDENTIFICAÇÃO NO VERSO DAS CARTAS	200
Anexos Material do Apoio Docente	201
Anexo 1 - Trabalho interdisciplinar, com história e geografia, a partir do jogo TAS na VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda 2025	201



## Apresentação

Este **Material de Apoio Docente** integra o Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e tem como finalidade orientar, de forma clara e operacional, a utilização pedagógica do jogo de tabuleiro **Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica** como recurso didático na educação básica.

O material foi elaborado para apoiar professoras e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no contexto da **socioeducação de internação**, considerando as especificidades desse espaço: rotatividade discente, heterogeneidade de trajetórias, tempos pedagógicos fragmentados e necessidade permanente de mediação ética e dialógica.

**Imagem 01: Painel de identificação do projeto de pesquisa, utilizado nas sessões do jogo TAS nas aulas de história na EE Profa. Elcy Rodrigues Lacerda.**



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

Este Material de Apoio não substitui o planejamento docente, tampouco reduz o jogo a uma atividade recreativa. Ao contrário, parte do princípio de que o TAS é um **dispositivo pedagógico intencional**, fundamentado nas pedagogias críticas, na decolonialidade, na interculturalidade crítica e na autonomia solidária, exigindo apropriação teórico-metodológica por parte do/a docente.

## 1. Finalidade do Material de Apoio Docente

Este Material de Apoio Docente organiza, em linguagem operacional, os objetivos, potencialidades, dinâmica, cuidados éticos e desafios do uso pedagógico do **Jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica**. Estruturado em formato objetivo para maximizar **clareza, aplicabilidade e segurança didático-metodológica**, especialmente no contexto da **socioeducação de internação** no Estado do Amapá.

## 2 Princípios de uso pedagógico do jogo TAS

Para que o TAS alcance **efetividade significativa** como recurso didático nas aulas de História (e em outros componentes curriculares), é necessário que a professora/o professor:

- realize **apropriação teórica e metodológica** dos fundamentos deste Material de Apoio Docente;
- planeje a edição do jogo com **intencionalidade educativa**;
- conduza a atividade com **mediação dialógica e ética**, sem usos descontextualizados.
- reconheça a **condição de ferramenta pedagógica** do jogo TAS, evitando seu uso excessivo e/ou aleatório.
- mantenha a coerência com os princípios teóricos e práticos da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da autonomia solidária.

Sem esses cuidados, há risco de reduzir o jogo a passatempo ou dinâmica recreativa, comprometendo seus objetivos de aprendizagem crítica, intercultural e emancipatória.

## 3 Objetivos de aprendizagem do TAS

Ao final de uma sessão (ou sequência de sessões), de acordo como o planejamento docente, espera-se favorecer:

**A - Pensamento crítico e consciência histórica:** leitura crítica de desigualdades, colonialidades e resistências no território amapaense.

**B - Diálogo intercultural crítico:** valorização de saberes e culturas de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e periferias urbanas.

**C - Autonomia solidária:** tomada de decisão responsável, com reconhecimento de si, do outro e do coletivo; articulação entre autocuidado e cuidado com os outros.

**D - Competências comunicativas e socioemocionais:** escuta, argumentação, cooperação, respeito, debate regulado e autorreflexão.

#### 4 Lista de verificação Docente (antes, durante e depois do jogo TAS)

##### A) Antes da sessão (planejamento)

- Definir **tema central** da edição (ex.: racismo estrutural; identidades amapaenses; rios e territórios; periferias urbanas; povos indígenas do Amapá; comunidades quilombolas; direitos humanos; juventudes...). Cada tema definido, no planejamento docente, receberá um direcionamento adequado quanto ao tempo necessário (quantidade de sessões/aulas), o nível de complexidade das Cartas e critérios avaliativos.

- Selecionar/produzir as **cartas temáticas** alinhadas ao tema (Pergunta Direta, Múltipla Escolha, Desafio e Prêmio), a quantidade de cartas e o nível de complexidade das mesmas, alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

- Definir **tempo total** e formato (sessão única ou sequência). No planejamento docente, define-se o momento de utilização do jogo (antes, durante ou depois da exploração do tema central).

- Preparar **combinados** (respeito, escuta, direito de passar, não exposição, linguagem não violenta). Estes combinados são fundamentais para manter um ambiente adequado ao processo de aprendizagem mediado pela dialogicidade coma marca da autonomia solidária.

- Planejar **registro** (ficha de observação, síntese coletiva, relato escrito, mapa conceitual, diário de bordo).

## **B) Durante a sessão (mediação)**

- Garantir que as cartas gerem **reflexão**, não apenas acerto/erro. As Carta Pergunta Direta, Carta Desafio e Carta Prêmio são oportunidades para explorar perspectivas diversas sobre o tema abordado, criando momentos de reflexões que podem ser exploradas pela mediação docente.
- Estimular justificativas: “por que você escolheu essa resposta?” Na mediação docente, as reflexões são conduzidas a partir da exploração das perguntas, desafios e prêmios.
- Conectar as falas ao **território e às histórias locais**. A decolonialidade é vivenciada, nestes momentos, quando a perspectiva partir do local, com reconhecimento e valorização da pluriversalidade de saberes, desconstruindo narrativas coloniais.
- Evitar julgamentos morais de trajetórias; manter foco em estruturas e direitos. No contexto socioeducativo de internação, desconstruir narrativas estigmatizantes é uma necessidade forte no cotidiano escolar.
- Reforçar cooperação e cuidado coletivo (autonomia solidária). O ponto central do jogo é contribuir com a compreensão e vivência da autonomia solidária no decorrer da aplicação do jogo TAS nas aulas de história.

## **C) Depois da sessão (fechamento e avaliação)**

- Conduzir síntese: “o que aprendemos?”, “o que ficou em dúvida?”, “o que mudou no nosso olhar?” Uma roda de conversa nos moldes dos Círculos de Cultura, na perspectiva freireana, é uma grande oportunidade de acolher as percepções sobre o tema central explorado e as dinâmicas vivenciadas no jogo TAS naquele momento.
- Registrar evidências (falas-chave, conceitos mobilizados, conflitos e encaminhamentos). Estes registros são fundamentais para o processo avaliativo e para o melhoramento das dinâmicas de utilização do jogo TAS como recurso didático.
- Ajustar a próxima edição do jogo (revisar cartas, tempo, mediação). A flexibilidade do perfil do jogo TAS oportuniza uma constante avaliação e melhoramentos, o que é muito positivo tanto para os professores quanto para os estudantes envolvidos.

**07**



Para auxiliar o planejamento docente, vamos detalhar dois exemplos de utilização do jogo TAS nas aulas de história.

### Posição das canoas no ponto de “partida” para o início de uma sessão do jogo TAS



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

### 5 Roteiro passo a passo de uma sessão do jogo TAS

Os exemplos que serão apresentados podem servir de referência para o planejamento docente no processo de preparação, execução e fechamento das sessões do jogo TAS como ferramenta pedagógica.

Destacamos, entretanto, que o planejamento, somado a uma prática de reflexão-ação-reflexão, é condição fundamental para o bom uso do jogo TAS como recurso didático na educação básica.

#### EXEMPLO 01: tempo previsto de (50 – 60 min) SESSÃO INICIAL

Este tempo é, aproximadamente, correspondente a um módulo aula na educação de jovens e adultos no ensino fundamental anos finais.

**Vale destacar que esta sessão do jogo é INTRODUTÓRIA de um tema novo com a turma.**

#### a. Abertura (5 min)

- Apresentar **objetivos** do encontro e tema a ser abordado na edição.

- Firmar **combinados**: respeito, escuta, **direito de passar**<sup>1</sup>, confidencialidade pedagógica, foco em aprendizagem.

## **b. Preparação do jogo (5 min)**

- Organizar tabuleiro, as canoas, o dado e “embaralhar” as cartas temáticas.

- Definir ordem inicial (usando o dado), seguindo a escolha das canoas e orientação das regras básicas do jogo.

## **1. Rodadas do jogo (40 min)**

Em cada rodada, seguindo a ordem de participação: **(a)** o participante recebe uma carta, respeitando a posição no “monte” de cartas → **(b)** Ao analisar a carta (pode receber auxílio do mediador na leitura da questão/tema, responde/cumpre → **(c)** O grupo debate/justifica a escolha → **(d)** se responder/cumprir corretamente a carta, lança o dado → **(e)** avança no tabuleiro, respeitando a dinâmica do mesmo.

Os participantes seguem a mesma dinâmica, obedecendo o trajeto da trilha no tabuleiro em direção ao ponto de “**chegada**”. Ressalta-se que, ainda nos combinados, o objetivo é oportunizar momentos de reflexões com ludicidade e interação mediada, sem o propósito exclusivo de competição para evidenciar um vencedor, mas ganhos coletivos de aprendizagens.

## **2. Fechamento formativo (10 min)**

- Rodada final de síntese: “uma ideia que levo”, “uma dúvida”, “uma atitude solidária possível”, “minha sugestão para a próxima edição do jogo”. Estas questões reflexivas são importantes para estimular contribuições adicionais ao processo formativo.

- **Registro**: síntese no quadro, mini-texto, áudio, cartaz, ou “diário de bordo” coletivo.

**09**

---

<sup>1</sup> Direito de passar é um recurso do participante do jogo, que poderá usá-lo quando o tema ou a condição da reflexão o incomodar ou ser lido como sensível para o momento. Em cada edição do jogo, o participante poderá fazer uso “uma vez” deste recurso como momento de respeito e empatia no grupo.

## **EXEMPLO 02 - Versão em sequência (2 – 4 encontros de 50 - 60 minutos cada)**

**Encontro 1:** introdução + cartas diagnósticas (identidade/território). Quais os territórios/identidades podemos identificar na Amazônia amapaense?

**Encontro 2:** colonialidades e resistências locais. Como são observados comportamentos racistas, misóginos ou homofóbicos? Quais os sentimentos de pertencimento cultural e o reconhecimento e valorização dos saberes não-eurocêntricos são percebidos?

**Encontro 3:** direitos humanos e autonomia solidária. Quais os princípios de direitos humanos, inclusão e equidade são necessários para a vivência da autonomia solidária em nossa região?

**Encontro 4:** produção final (texto, mapa, exposição, mural de memórias). A partir de uma “roda de conversa”, fazendo uma revisão dos conceitos chave, trabalhados na sequência didática, cada participante escolhe um formato de registro (escrito, oral ou visual) para compartilhar os aprendizados.

**O tempo de duração de uma sessão do jogo será planejado e conduzido pela mediação docente, o que deve considerar a flexibilidade e adequação do trabalho aos objetivos pedagógicos.**

## 6 Potencial de interdisciplinaridade do TAS

O TAS é um jogo de tabuleiro de **perfil aberto**, adaptável a diferentes temáticas, conforme necessidades pedagógicas. Sua flexibilidade permite aplicação interdisciplinar, integrando História a outros componentes curriculares.

**Imagem: Momento interdisciplinar, trabalhando com História, Geografia e Artes, apresentado na VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda (2025)**



**Imagem:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

Na imagem, temos o ambiente organizado na VI Mostra Pedagógica da Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, no formato interdisciplinar com História e Geografia, onde os estudantes expuseram o jogo TAS e as telas produzidas sobre as identidades amapaenses, contempladas nas sessões do jogo em sala de aula. A primeira tela em homenagem aos **povos indígenas**, a segunda sobre as **comunidades quilombolas**, na terceira as **populações ribeirinhas** e a quarta destacando elementos das diversas **periferias urbanas** da Amazônia amapaense.

O trabalho interdisciplinar também contou com as contribuições dos professores de Artes no processo de orientação quanto aos aspectos estéticos dos desenhos e as possibilidades de combinação de cores na composição.

No quadro seguinte, temos sugestões de articulação de atividades interdisciplinares, a partir do jogo TAS.

**Quadro 1 – Possibilidades por componente curricular (exemplos)**

Componente	Eixos possíveis	Exemplos de cartas/atividades
<b>História</b>	memória, identidades, colonialidades, resistências, narrativas.	<b>pergunta direta:</b> sobre povos indígenas do Amapá, comunidades quilombolas, formação territorial, racismo estrutural.
<b>Geografia</b>	território, rios, urbanização, cartografia social, migrações.	<b>desafio:</b> mapear “rios-caminhos” e “fronteiras” do bairro; pergunta: impactos socioambientais, periferias.
<b>Sociologia</b>	desigualdade, estigma, juventudes, violência estrutural.	<b>múltipla escolha:</b> diferença entre responsabilização e punição; debate sobre exclusão escolar.
<b>Filosofia</b>	ética, alteridade, justiça, cuidado, pluriversalidade.	<b>pergunta direta:</b> “o que é agir com autonomia solidária?”; <b>desafio:</b> dilema ético coletivo na escola.
<b>Língua Portuguesa</b>	oralidade, argumentação, produção textual.	produção de relato/reflexão a partir de uma <b>carta desafio</b> ; debate mediado com justificativa.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025).

**Observação didática:** no contexto da socioeducação de internação, o jogo favorece estratégias de aprendizagem que fortalecem autonomia, pensamento crítico e identidade cultural, valorizando histórias e saberes locais.

Convidar os colegas (professores/professoras) para conhecer a proposta do jogo TAS como ferramenta pedagógica é uma oportunidade rica e de grandes possibilidades de crescimento coletivo no trabalho educacional. A partir de “rodas de conversas” sobre desafios e possibilidades do uso do “*jogo Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica*”, propostas de trabalhos interdisciplinares terão grandes chances de serem desenvolvidas.

## 7 Componentes materiais do jogo TAS e seu sentido pedagógico

Nesta seção, compartilharemos os elementos materiais que compõem o jogo TAS. Os modelos destes materiais e o Termo de Concessão de Domínio Público, estarão disponíveis, nos apêndices, para uso docente na educação básica tanto na rede estadual de ensino quanto nas redes municipais.

**Elementos materiais do jogo:** - Tabuleiro (trilha); - Miniaturas de canoas; - Dado; e - Cartas temáticas (quatro categorias)

**A - Tabuleiro: construção coletiva e centralidade dos saberes locais**



**Imagem:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

O tabuleiro foi construído passo a passo nas aulas de História com turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> etapas da EJA na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, inspirando-se na Oficina de Recursos Pedagógicos da disciplina **História Local** (ProfHistória/UNIFAP, 2024). A idealização do tabuleiro constituiu momento formativo de escuta, diálogo e problematização coletiva, transformando conteúdos em perguntas, desafios e situações-problema conectadas a territórios, identidades e experiências juvenis.



A evolução da versão inicial (“Trilha Intercultural”) para a versão atual (**Trilha Autonomia Solidária**) ampliou o alcance formativo em perspectiva decolonial: autonomia como construção coletiva, ética e solidária, com compromisso com educação emancipatória e contextualizada.

Foi um processo de construção coletiva, onde cada participante, em vários momentos das aulas, contribuíram com sugestões, apontamentos que indicassem os elementos culturais de nossa Amazônia amapaense.

### **B - Canoa: metáfora territorial e ética de cooperação**



**Imagem:** Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

A **canoa** representa mobilidade, trabalho, subsistência e relação com os rios como caminhos de vida, identidade e pertencimento. No âmbito do jogo TAS, a canoa assume um papel simbólico fundamental ao representar o território vivido e a autonomia construída de forma solidária. Ela materializa a ideia de que a sobrevivência ribeirinha depende da cooperação, da partilha e da responsabilidade coletiva.

Assim, o jogo mobiliza a **canoa** como metáfora pedagógica para refletir sobre escolhas, trajetórias e consequências no território. Desse modo, a simbologia da canoa no TAS dialoga diretamente com práticas educativas decoloniais, valorizando saberes locais e promovendo a compreensão crítica da vida amazônica.

No contexto das populações ribeirinhas, navegar é um saber ancestral transmitido entre gerações, articulando conhecimento ambiental, leitura das marés e respeito aos ciclos da natureza. As cores e grafismos observados nas peças do jogo TAS evocam identidades coletivas, marcadores culturais e a criatividade popular como forma de afirmação frente aos processos históricos de invisibilização.

### C - Dado: sequência e avanço condicionado à reflexão

O dado auxilia na organização da sequência de participação nas jogadas. No seu uso, recomenda-se, ainda no momento dos “combinados”, estabelecer que o mesmo só deve ser lançado sobre o tabuleiro.

#### O dado e sua utilização no jogo TAS



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

O **dado**, como peça tradicional nos jogos de tabuleiro, define a ordem de participação e de escolha das canoas e o número de casas a seguir no tabuleiro. Contudo, durante as rodadas, só pode ser lançado **após resolução da carta recebida**. Isso reforça que avanço no jogo depende de reflexão, debate e aprendizagem, não apenas sorte.

### C - Cartas temáticas do TAS: funções, mediação e exemplos

As cartas concentram os pontos explorados em cada edição, conforme o planejamento docente. São divididas em quatro categorias.

### Imagem: Conjunto de Cartas temáticas no jogo TAS.



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

### A - CARTA PERGUNTA DIRETA

**Função:** provocar reflexão crítica e escuta sensível (identidade, pertencimento, experiências, estruturas sociais).

É fundamental que as perguntas provoquem reflexões e debates, para cumprir a função da Carta Pergunta Direta, sempre adequando aos participantes da sessão do jogo TAS, sendo determinante, portanto, o planejamento docente.

**Mediação:** o/a docente aprofunda sem expor, garantindo respeito e valorização das falas.

### Exemplo de Carta Pergunta Direta (modelo):



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

## Pergunta Direta – Juventudes e pertencimento

“Por que muitos jovens das periferias e comunidades tradicionais do Amapá, sentem vergonha de suas raízes culturais? Como podemos mudar isso?”

### Algumas sugestões de aprofundamento na mediação docente:

- “Que estruturas sociais produzem esse sentimento de vergonha?”
- “Qual tem sido o papel da escola na desconstrução dessa mentalidade?”
- “Quem define o que é ‘valorizado’ e o que é ‘inferiorizado’?”
- “O que seria ressignificar isso com autonomia solidária?”

**Cuidado ético (recomendação prática):** oferecer o “direito de passar” ou responder no plano coletivo (“muitas pessoas sentem...”) sem necessidade de relato pessoais.

## B) CARTA MÚLTIPLA ESCOLHA

**Função:** confrontar concepções (individualizantes vs defesa da coletividade) e incentivar justificativa crítica.

### Exemplos de Carta Múltipla Escolha (modelo):



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

17

**Orientação de mediação:** pedir justificativa da escolha e relacionar ao cotidiano e ao território amapaense. Explorar as alternativas erradas também enriquece o debate na rodada.

As Cartas Perguntas de Múltipla Escolha, no exemplo citado, tratam sobre a importância do conceito de autonomia solidária no contexto da socioeducação de internação.

No contexto da socioeducação de internação na Amazônia amapaense, as cartas de perguntas de múltipla escolha assumem papel pedagógico central ao articular ludicidade, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. Essas cartas funcionam como dispositivos mediadores de aprendizagem, pois estimulam os adolescentes e jovens a confrontarem diferentes concepções de autonomia, solidariedade, poder e pertencimento, presentes em seus cotidianos.

Ao propor alternativas que explicitam tanto perspectivas individualizantes e punitivistas quanto visões emancipatórias e comunitárias, o jogo favorece a problematização das lógicas coloniais, meritocráticas e violentas que atravessam suas trajetórias de vida, promovendo a leitura crítica da realidade a partir de referenciais de direitos humanos e da interculturalidade crítica.

### C) CARTA DESAFIO

**Função:** mobilizar criatividade, espontaneidade e aprendizagem interativa.

**Produção coletiva:** pode ser construída com os participantes, mediada pelo/a docente, fortalecendo o protagonismo juvenil.

18

**Exemplo de Carta Desafio (modelo):** Sobre as implicações do mau uso do voto sobre as periferias urbanas na Amazônia amapaense.





Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025)

Neste tipo de Carta, a criatividade das professoras e dos professores serão provocadas, o que enriquece o potencial do jogo. É importante frisar que construir propostas de **Cartas Desafio** com os participantes do Jogo TAS - Trilha Autonomia Solidária, com a permanente mediação dos professores ou professoras, é um exercício de grandes possibilidades para todos.

De acordo com os objetivos da edição do jogo TAS, as **Cartas Desafio** podem contribuir para estimular debates e reflexões mais amplas, onde a espontaneidade pode oferecer grandes momentos de aprendizagens. Os participantes, antes de cada edição do jogo, podem estabelecer, de acordo com os princípios da autonomia solidária, quais DESAFIOS poderão ser explorados no próximo jogo, tudo com mediação docente.

#### D) CARTA PRÊMIO

**Função:** reconhecer atitudes alinhadas à decolonialidade, interculturalidade crítica e autonomia solidária; avançar mediante reflexão.

**Mediação:** sempre exigir leitura e reflexão sobre a justificativa da carta prêmio.

**Exemplo de Carta Prêmio:**

**Prêmio – Enfrentamento ao racismo estrutural no Brasil e suas implicações no dia-a-dia das pessoas**



Imagem: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

As **Cartas Prêmio** são parte importantes no jogo TAS por oferecer um benefício ao participante, levando-o a refletir sobre pensamentos e ações que estejam de acordo com os princípios da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da autonomia solidária no dia-a-dia das pessoas.

Os princípios da autonomia solidária chamam os participantes do jogo TAS a refletirem, de acordo com as Carta Prêmio do exemplo destacado, sobre a necessidade de reconhecimento e valorização da pluralidade de vidas, questionando e problematizando hierarquias sociais que foram impostas pelo colonialismo e mantidas como colonialidades.

## 8 Protocolo de mediação docente no contexto socioeducativo

Para evitar exposição e garantir ambiente formativo:

**1. Direito de passar** (sem punição) em perguntas sensíveis. Quando uma carta apresenta um tema sensível, o estudante pode solicitar, a(o) mediador(a), o “**direito de passar**” na rodada. Este recurso garante maior equilíbrio emocional diante de temas sensíveis.

**2. Foco em estruturas** (racismo, desigualdade, colonialidades), evitando personalização e julgamento moral. A abordagem na mediação deve buscar um “tom equilibrado” na exploração dos temas analisados.

19

**3. Escuta regulada:** um fala por vez; todos têm direito à palavra. Uma condição essencial para o melhor aproveitamento do jogo TAS como ferramenta pedagógica na socioeducação de internação.

**4. Linguagem respeitosa:** combater humilhação, ironia e rótulos. É um princípio ético vivenciado na prática no cotidiano escolar, especialmente na utilização do jogo em sala de aula. Evidência básica da autonomia solidária na prática educativa.

**5. Encaminhamentos à equipe técnica:** quando surgirem situações de sofrimento/violência, reconhecer, pausar e encaminhar à equipe pedagógica/psicossocial da Escola ou da Unidade Socioeducativa, conforme protocolos institucionais.

## 9 Desafios no uso do TAS e como evitar “mau uso”

O maior risco é usar o jogo **sem planejamento**, como passatempo, ou com perguntas desconectadas dos objetivos. Tais condições são essenciais no processo de utilização adequada desta ferramenta pedagógica.

No quadro seguinte, apontamos o uso de alguns procedimentos, conduzidos pela mediação docente, para identificar e conduzir de forma adequada a situação para que não comprometa a intencionalidade pedagógica da atividade.

**Quadro 2 – Riscos comuns e mitigação**

Risco	Como aparece	Como mitigar (ação docente)
Jogo vira “quiz”	só acerto/erro	exigir justificativa + debate + síntese
Banalização	uso sem tema planejado	definir eixo + objetivos + cartas coerentes
Exposição/ constrangimento	perguntas íntimas	direito de passar + foco estrutural
Competitividade tóxica	humilhação, provocação	combinar regras + valorizar cooperação + reforçar princípios ético da autonomia solidária
Descontextualização	cartas “genéricas”	ancorar nos territórios, identidades amapaense e realidades vividas
Mediação frágil	debate disperso, banalização do jogo	perguntas-guia + tempo + síntese final

Fonte: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

É importante destacar que o protocolo exposto no Quadro 02 está adequado ao ambiente escolar na socioeducação de internação. Contudo, cada realidade educacional, incluindo público-alvo e ambiente de aprendizagem, é determinante para o planejamento da mediação docente, assegurando protocolos específicos a estas realidades.

### 10 Rubrica de avaliação formativa (para uso em sala)

Registrar o processo de participação individual e coletiva durante o jogo TAS servirá de parâmetro de acompanhamento nos processos de aprendizagem.

**Quadro 3 – Rubrica (níveis 1 a 4)**

<b>Critério</b>	<b>1 Inicial</b>	<b>2 Em desenvolvimento</b>	<b>3 Adequado</b>	<b>4 Avançado</b>
<b>Consciência histórica</b>	respostas sem relação com processos históricos	relaciona de modo superficial	relaciona com exemplos do território	articula processos, causas, resistências e direitos
<b>Diálogo intercultural crítico</b>	estereótipos/negação da diferença	reconhece diferenças sem problematizar poder	reconhece e problematiza hierarquias	valoriza saberes subalternizados e propõe sínteses plurais
<b>Autonomia solidária</b>	foco individualista	oscila entre individual e coletivo	considera consequências e o outro	propõe ações solidárias, éticas e viáveis
<b>Argumentação e escuta</b>	pouca escuta, fala impulsiva	escuta parcial, justificativas fracas	argumenta com respeito e justificativa	argumenta com consistência, ajuda a regular o diálogo
<b>Participação</b>	evita/boicota	participa quando acionado	participa de forma constante	incentiva colegas e fortalece cooperação

Fonte: Aguinaldo de Matos Gonçalves (2025).

**Como usar:** o/a docente observa durante o jogo e registra em ficha simples (por estudante ou por grupo). Pode ser aplicada em edição de 1 (uma) sessão ou em edição de sequência.

Fazer uso adequado do jogo TAS como recurso didático no contexto de avaliação formativa, requer coerência teórica e metodológica no planejamento docente.

**Registro mínimo sugerido:** 1 evidência de fala, relato escrito (ou ação) por critério + 1 encaminhamento para próxima edição do jogo.

Neste quadro, longe de pretender ser um guia padrão, apresenta caminhos sugestivos para estabelecer critérios observáveis no processo de avaliação dos resultados produzidos pela utilização do jogo TAS.

O uso das rubricas, aqui sugeridas, contribui com o processo avaliativo formativo dos estudantes e o melhoramento e qualificação do uso do jogo TAS como ferramenta pedagógica no ensino de história.

O TAS, como recurso didático de perfil aberto, favorece reflexão crítica e aprendizagem interativa por meio da trilha, cartas temáticas e mediação docente. Sua efetividade depende de planejamento, coerência com os princípios da **decolonialidade**, **interculturalidade crítica** e **autonomia solidária**, e do compromisso ético do/a professor/a em conduzir o jogo como prática educativa intencional, especialmente na socioeducação de internação.

Participar do TAS é um chamado à vivência de reflexões sobre a pluriversalidade de vidas, com respeito à diversidade de saberes, histórias e culturas na Amazônia amapaense. O compromisso docente é decisivo para que este Produto Educacional cumpra seu papel na ressignificação do ensino de História (e de outros componentes curriculares) junto a adolescentes e jovens em privação de liberdade.

## Considerações finais

A implementação do jogo *Trilha Autonomia Solidária: navegando com interculturalidade crítica* como dispositivo pedagógico no contexto da socioeducação de internação, especialmente na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda, evidencia um duplo movimento que caracteriza sua relevância no ensino de História: ao mesmo tempo em que enfrenta desafios estruturais, metodológicos e éticos, o TAS abre possibilidades concretas para a ressignificação do fazer docente e do processo de aprendizagem dos adolescentes e jovens na socioeducação de internação.

Neste processo, como desafios na aplicação do jogo TAS, o primeiro é de ordem estrutural. Diz respeito à própria dinâmica institucional da socioeducação: rotatividade discente, tempos pedagógicos fragmentados, heterogeneidade de trajetórias e a permanente tensão entre o caráter punitivo da medida e a finalidade pedagógica da escola. Nesse cenário, o uso do TAS exige do/a professor/a não apenas domínio técnico do jogo, mas sensibilidade para lidar com interrupções, ausências e a imprevisibilidade própria do cotidiano da internação.

Outro desafio significativo é o risco de *esvaziamento pedagógico* do jogo. Como alerta este **Material de Apoio Docente**, sem planejamento intencional e mediação qualificada, o TAS pode ser reduzido a passatempo ou *quiz* descontextualizado. Na experiência da Escola Elcy Rodrigues Lacerda, esse risco se acentua quando o jogo é utilizado sem articulação com os temas estruturantes do currículo de História ou sem a devida apropriação teórico-metodológica por parte do/a docente.

A *exposição dos estudantes* diante de perguntas sensíveis — que mobilizam memórias de violência, racismo, estigma territorial ou sofrimento psíquico — também se impõe como desafio ético central. A mediação docente precisa equilibrar, constantemente, o direito à palavra e o direito ao silêncio, evitando conflitos e garantindo um ambiente de confiança e cuidado.

A despeito desses desafios, como possibilidades e contribuições ao ensino de história, o TAS tem se mostrado um recurso de potência formativa singular na Escola Elcy Rodrigues Lacerda. Sua primeira e mais significativa contribuição reside na formação de uma consciência histórica crítica que o jogo opera.



Ao partir do território amapaense, das narrativas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, das populações ribeirinhas e das diversas periferias urbanas, o TAS desloca o eixo eurocêntrico do ensino de História e coloca os sujeitos amazônidas como protagonistas de suas próprias histórias.

Para os estudantes participantes do estudo, muitos dos quais historicamente silenciados pelos discursos hegemônicos, ver-se representados no tabuleiro, nas cartas e nas metáforas do jogo — como a canoa, os rios, as identidades locais — produz um efeito pedagógico profundo: o reconhecimento de si como sujeito histórico.

O TAS também oportuniza, no âmbito do ensino de História, a *problematização das colonialidades* presentes nas experiências cotidianas dos estudantes. Ao debater, por meio das cartas, temas como racismo estrutural, violência de Estado, estigmatização territorial e direitos humanos, o jogo transforma a aula de História em espaço de leitura crítica da realidade. Não se trata apenas de "aprender conteúdo", mas de mobilizar conhecimentos históricos para compreender e enfrentar as estruturas que produzem desigualdade e exclusão.

Outra possibilidade relevante é o desenvolvimento da *autonomia solidária* como princípio ético e pedagógico. No contexto da socioeducação, onde frequentemente prevalecem lógicas disciplinares verticalizadas e individualizantes, o TAS propõe uma outra gramática: a cooperação, o cuidado coletivo, a escuta respeitosa, a tomada de decisão responsável. Essa vivência, ainda que pontual, abre brechas para a construção de novas subjetividades, ancoradas na responsabilização ética e não na mera culpa ou punição.

As considerações aqui apresentadas não encerram o debate, mas apontam para a necessidade de *continuidade e aprofundamento* da proposta. A experiência com o TAS na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda evidencia que o jogo não é autoaplicável: sua potência depende diretamente do compromisso docente com a formação continuada, o planejamento coletivo, a avaliação processual e, sobretudo, com a coerência entre os princípios decoloniais e a prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, o TAS não se encerra como produto, mas se projeta como *processo* — um convite permanente à reflexão-ação-reflexão sobre o ensino de História na socioeducação.

Seu horizonte é a construção de uma educação emancipatória, plural e democrática, onde adolescentes e jovens em privação de liberdade possam, navegando com autonomia solidária, redesenhar suas trajetórias e afirmar-se como sujeitos de direitos, memórias e futuros possíveis.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019. disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras\\_digitalizadas/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_-\\_2019\\_-\\_o\\_perigo\\_de\\_uma\\_historia\\_unica.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf)> acessado em 22.01.2026.

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. **Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?** *Estudos de sociologia*, 2016, (21-41).

ANDRADE, Viviane Cavalcante; SANTOS, Juliano Batista dos. *Jogo de tabuleiro para a aprendizagem de História. SEMI EDU. A educação digital*. Cuiabá-MT: IFMT, 2021.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O Lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História. *Revista História & Ensino*. Londrina, Vol. 13, p. 91-106, setembro de 2007.

ASSAI, José Henrique Sousa. Ética solidária, para quê? Entre a Crítica e o “Social” como apontamentos ao populismo bolsonarista. **PENSANDO-REVISTA DE FILOSOFIA**, v. 14, n. 31, p. 18-32, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, 2013, 89-117.

BATISTA, Heloísa Fernanda Francisco; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DE CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. Análise de conteúdo: pressupostos teóricos e práticos. *Revista Prisma*, 2021, 2.1: 48-62.

BASTOS, Sabrina Cecília Moraes. “O que tu tem pra negociá comigo pra eu não voltá pra guerra?”: juvenicídio educacional em pequenas histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BISINOTO, C. Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada. *Brasília: FUP-UnB*, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.

BITENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>> acesso em 16.10.2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Lei 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2012.

BRASIL, **Lei 12.852** de 5 de agosto de 2013. Institui o **Estatuto da Juventude** e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)> acesso em 28.04.2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez.1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras exceções. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 10.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacao-original-96087-pl.html>> Acesso em 10.02. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm), acesso em 24 de março de 2021.

**BRASIL. Ministério da Educação (MEC).** *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base: Documento normativo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em <[Acesse a BNCC – Portal oficial BNCC \(basenacionalcomum.mec.gov.br\)](https://portaloficialbncc.com.br)> acesso em 16.02.2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. NERY, Vitor Sousa Cunha. CUIDAR ANCESTRAL DA INFÂNCIA WAJÃPI: NARRATIVA DE HOMENS INDÍGENAS DA ALDEIA ARAMIRÃ. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. <https://periodicos.unifap.br/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v.18, n.3, p. 193-210, 2025. Acesso em 29.01.2026.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>> acesso em 20.11.2025.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2017, 98: 428-445.

CANDAU, Vera Maria Ferrão y SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*. Porto Alegre [online]. 2013, vol.36. n.01, pp.59-66.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 2012, 33: 715-726.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; e GIAVARA, Ana Paula. **BNCC de História para os Anos Iniciais**: reflexões sobre a apropriação da noção de competência. (pp. 76 – 123). **in**: A BNCC de história (livro eletrônico): entre prescrições e práticas/ Organização de Arnaldo Pinto Júnior, Felipe Dias de Oliveira Silva, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. 1 ed. Recife-PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

CHEVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990

COSTA, Rafaela Paiva. A História do Ensino de História no Brasil da última década. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p91.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, 2012, 14.28: 231-262.

DA CONCEIÇÃO SILVA, Lúcia Isabel; NERI, Isabell Theresa Tavares. Teorias em disputa: o duelo entre liberalismo e pedagogia decolonial na Amazônia. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 9, n. 3, p. 587 - 618, set/dez. 2020.

DAS NEVES, Cleiton Ricardo; DE ALMEIDA, Amélia Cardoso. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. *Em Tempo de Histórias*, 2012, 20: 123-135.

DE LIMA PALMEIRA, Lana Lisiêr; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; DO PRADO, Edna Cristina. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. *Cadernos de Pós-graduação*, 2020, 19.1: 14-31.

DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS–Revista Científica*, 2016, 41: 91-106.

DE ARAÚJO, Vanessa Rodrigues. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *Revista SURES*, n. 10, 2017.

DE LIMA MELO, Juliana; NERY, Vitor Sousa Cunha. CONTRIBUIÇÃO DE PEDRO CARDOSO, 'SEU ROQUE', PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE INFANTIL NA ILHA DE SANTANA-AP. *Humanidades & Inovação*, v. 11, n. 2, p. 203-217, 2024.

DE SOUSA DIAS, Alder et al. “O TERÇADO É TUDO NA VIDA [...]”: UMA COMPREENSÃO DE CULTURA MATERIAL DECOLONIAL. *Humanidades & Inovação*, v. 11, n. 2, p. 218-229, 2024. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9500> Acesso em: 10.02.2025.

DE REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco. A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 2018, 5.3: 211-218.

GIACOMONI, Marcello Paniz [e] PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. dados eletrônicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129p. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>> acesso em 15.12.2025.

DIAS, Alder de Sousa. & Abreu, W. F. D. (2022). PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO BRASIL: contribuições da educação como área de pesquisa. *Revista Teias*, 23(71), 396-413.

DIAS, Adelaide Alves. "Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo." *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* 1 (2007).

DIAS, A. de S., & ABREU, W. F. de. (2021). Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 7(1), 136–159. Disponível em <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43931>> Acesso em 08.01.2025.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias decoloniais: do giro decolonial latino-americano ao contexto científico brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, p. 1–24, 18 Dez 2024 Disponível em <<https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24620>> Acesso em 23.03.2025.

DIAS, Alder de Sousa. SANTOS, Marcilene Damasceno dos. EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NAS AMAZÔNIAS: UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. <https://periodicos.unifap.br/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, v.18, n.3, p.107-126, 2025.

GOMES, Isadora Dias. Socioeducação: uma invenção (de) colonial. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020.

DOS SANTOS, Fábio José Brito; DE ARAUJO, Junior Peres. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: HERANÇA DO PASSADO COLONIAL E REFLEXÕES ATUAIS. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2024, 16.3. disponível em <<http://revista.univar.edu.br/rei/article/view/613>> acesso em 02.02.2026.

DOS SANTOS NERY, Cristiane do Socorro; NERY, Vitor Sousa Cunha. Saberes, experiências e desafios na formação de professores indígenas no Amapá. *SAPIENS-Revista de divulgação Científica*, 2020, 2.1: 154-165. disponível em <<https://www.researchgate.net/profile/Vitor-Nery/publication/343837880>> acesso em 15.02.2026.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, 2016, 31.1: 51-73.

**Ensino de História e Educação em Direitos Humanos**: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas / Antonio Carlos Sardinha; David Junior de Souza Silva; Raimundo Erundino Santos Diniz (organizadores). Macapá: UNIFAP, 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmninnbpcapjpcgclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/5740/574070210012.pdf>> Acesso em 10.01.2025.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e a pesquisa em história da educação (The use of local history and research practices in history of education). *Crítica Educativa*, 2019, 5.1: 293-307.

FRANÇA, Ícaro Uriel Brito; LIMA, Janina Aparecida; RAMOS, Renata Meire. O processo educativo e o ensino de história em instituições socioeducativas. *Iniciação & Formação Docente*, 2021, 8.4: 911 a 928. Disponível em <<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/6235>> acesso em 27.12.2025.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Editora Paz e Terra, 2021.

FURTADO, Angélica de Oliveira. Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento Freireano. 2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Construindo jogos para o Ensino de História**. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [87–112]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 2016, 31: 25-49.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens - a importância do lúdico sob a representação do jogo como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em história*. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

HOOKS, Bell, et al. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Interculturalidade e ensino de história / Simone Garcia Almeida, Raimundo Erundino Santos Diniz, David Junior de Souza Silva (organizadores) – Curitiba: CRV, 2022. 108 p. (Coleção: Aprender História – v. 5).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. /Tradução Beatriz Perrone-Moisés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACERDA, Maykon Albuquerque. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em <[educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia](http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia)> Acesso em 19.12.2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula rasa*, 2008, 9: 61-72. disponível em <<https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial>> acesso em 04.11.2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007, 1: 127-167. disponível em <<https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>> acesso em maio de 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico/ organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. - 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades) Vários autores. (pp. 27-53).

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da história no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 44-75, 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo-RS, nº 01, Vol. 15, pp. 40-49, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula**. Carla Beatriz Meinerz. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p.[73 – 86]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>> acesso em 10.11.2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, W. (2007). El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto. In: GÓMEZ, S. C. & GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 25-46. **31**

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NERY, V. S. C.; DIAS, A. de S.; NERY, C. do S. dos S.; MACIEL, R. A. O cuidar, o curar e as encantarias na perspectiva de idosos ribeirinhos da Amazônia Amapaense. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp.3, p. e19474, 2024. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19474>> Acesso em 10.02.2025.

NERY, V. S. C., dos Santos NERY, C. D. S., & de Sousa Dias, A. (2020). Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. *History of Education in Latin America-HistELA*, 3, e21799-e21799. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21799/13044>> Acesso em 13.12.2024.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Diagnóstico das infâncias e adolescências no Estado do Amapá. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2025.

OLIVEIRA, L. de F.; CANDAU, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>> Acesso em 06.03.2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O QUE É PEDAGOGIA DECOLONIAL? In: Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. / Adriane Raquel S. de Lima, Alder de S. Dias, Ana D'Arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. de Mota Neto, Raimunda Kelly S. Gomes, Vitor Sousa C. Nery, Waldir F. de Abreu, Waldma Máira M. de Oliveira (Organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Moura de. Avivar a autonomia: movimentos sociais, economia solidária e experimentações democráticas para além do Estado. - **Revista Direito e Práxis**. - Rio de Janeiro, Vol. 15, N. 1, 2024, p.1-29. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/xB3n6VmLB8F7gGwjnqTs6QN/?format=html&lang=pt>> acesso em 14.02.2026.

PAIM, E. A., & ARAÚJO, H. M. M. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>> Acesso em 24.10.2024.

PINTO, Helena. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NUM MUNDO EM MUDANÇA. **Dossiê | Identidades, Patrimônios E Educação Em Perspectiva Internacional: Questões Para O Século XXI**. <https://doi.org/10.1590/ES.255379>. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e 255379, 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/abstract/?lang=pt>> Acesso em 20.06.2024.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. in: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. 32

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, 2009. pp. 73-118.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. *São Paulo: MASP Afterall*, 2019.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e17339, jul./set. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782020000300207](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782020000300207)> acesso em 07.12.2025.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 2007.

RIBEIRO, Elisa Antônia; DE OLIVEIRA RAMALHO, Ricardo. Educação e socioeducação: qual a relação? análise das práticas pedagógicas no contexto do SINASE. *Caderno Pedagógico*, 2024, 21.4: e3857-e3857.

RODRIGUES, Márcio Urel. BRITO, Acelmo de Jesus. **Análise de conteúdo não é só contar palavras**: análise de conteúdo como procedimento de análise interpretativa de dados em pesquisas qualitativas nas áreas de ensino e educação / Márcio Urel Rodrigues, Acelmo de Jesus Brito (organizadores) – Curitiba: CRV, 2025. 406 p.

SAMPAIO ZDRADEK, A. C.; DE OLIVEIRA, A. A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação: The demonization of Guarani shamans in Jesuit reductions – teaching history, decoloniality and education. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4189>> . Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 2007, 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata, - versão e-book -, Madrid, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação** – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história**: como jogar com isso? In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [19–34]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

SILVA, Lucas Victor, et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. *História & Ensino*, 2020, 26.2: 374-399.

SILVA, Luis Antonio Andrade da. A letra viva da lei 11.645/2008 em um caderno temático: história e culturas indígenas no ensino médio / Luis Antonio Andrade da Silva; orientadora, Cecília Maria Chaves Brito Bastos. - Macapá, 2022. (Dissertação).

SILVEIRA, E. Uma educadora e seus (sócio) educandos: autobiografias e múltiplas identidades no ensino de história. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 389–409, 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p389-409. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/13956> Acesso em: 17 fev. 2026.

SOARES, Ademilson de Sousa; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; MARTINS, Lucas Ramos. O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. *Educação em Revista*, 2024, 40: e46401.

SOUZA SILVA, David Junior. Ensino de história e comunidades tradicionais. in: SOUZA SILVA, D. J.; ALMEIDA, S. G.; DINIZ, R. E. S. (Organizadores). Interculturalidade e Ensino de História. 1 ed. Curitiba: CRV, 2022, ( Coleção Aprender História. Vol. 5. pp. 85-102).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* - UFMG, 2010.

VAZ, Erick. Jogos entre o colonial e o anticolonial: um estudo sobre jogos de tabuleiro comerciais na perspectiva do ensino de história. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKNc4LIdA/edit>> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. (SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL). Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, 2013.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). Disponível em< <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>> acesso em 20.05.2024.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine, et al. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 2009, 75.96: 167-181. Disponível em <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad\\_critica\\_y\\_educacion\\_intercultural-libre.pdf?1459821096](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural-libre.pdf?1459821096)> acesso em 06.03.2025.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up> acesso em 21.03.2025.

WALSH, Catherine, et al. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo, - Santiago de Querétaro, 2014.

ZALLA, Jocelito; ANTONI, Edson. **O que o jogo ensina:** práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira; coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. [113–125]. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> acesso em 10.11.2025.

## Apêndices Material de Apoio Docente

### APÊNDICE A - O QUE APRENDEMOS COM OS POVOS INDÍGENAS

#### O QUE PODEMOS APRENDER COM OS **POVOS INDÍGENAS**:



- 1.** Respeito aos mais velhos como guardiões de sabedoria.
- 2.** Aprendizado pela observação e prática, não apenas pela teoria.
- 3.** Resistência cultural como forma de preservar nossas identidades.
- 4.** Conexão profunda com a natureza como fonte de vida e equilíbrio.
- 5.** Organização comunitária baseada no consenso, não na imposição.
- 6.** Valorização da oralidade e das histórias como transmissão de conhecimentos.
- 7.** Sustentabilidade: usar sem esgotar os recursos naturais.
- 8.** Resiliência para se adaptar sem perder a essência.
- 9.** Luta pelo território como espaço de identidade e vida.
- 10.** A cultura como ato político de existir e resistir.



## ALGUMAS CARTAS SOBRE A TESE DO MARCO TEMPORAL E SEUS IMPACTOS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Pensando em justiça social, qual alternativa apresenta uma visão crítica ao marco temporal?**

- A) Ignorar a história dos povos indígenas
- B) Considerar apenas documentos oficiais recentes
- C) Reconhecer as violências históricas e o direito à terra ancestral
- D) Retirar os povos indígenas de suas terras

UNIFAP HISTÓRIA ACADÊMICO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**A tese do marco temporal está sendo discutida principalmente em qual espaço?**

- A) Somente nas escolas particulares
- B) Apenas nas Igrejas cristãs
- C) Tribunais, como o Supremo Tribunal Federal
- D) Nos Clubes esportivos

UNIFAP HISTÓRIA ACADÊMICO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Na Amazônia amapaense, os territórios indígenas são importantes porque:**

- A) Servem apenas para turismo
- B) Não têm relação com o meio ambiente
- C) Protegem culturas e a biodiversidade
- D) São áreas sem habitantes

UNIFAP HISTÓRIA ACADÊMICO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**O termo “direitos originários” significa que:**

- A) Os direitos começam em 1988
- B) Esses direitos vêm antes da formação do Estado brasileiro
- C) Os direitos são dados pelo governo atual
- D) Todos os direitos são temporários

UNIFAP HISTÓRIA ACADÊMICO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

São possíveis impactos da aplicação da tese marco temporal:

- A) Incentivo à invasão e perda de territórios tradicionais
- B) A ampliação de terras indígenas originárias
- C) O aumento da biodiversidade na Amazônia
- D) A valorização das culturas indígenas e seus territórios

UNIFAP PROF. HISTÓRIA ACUNALDO DE MATOS GONCALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

O termo “direitos originários” significa que:

- A) Os direitos começam em 1988
- B) Os direitos vêm antes da formação do Estado brasileiro
- C) Os direitos são dados pelo governo atual
- D) Os direitos são temporários

UNIFAP PROF. HISTÓRIA ACUNALDO DE MATOS GONCALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

O que a Constituição de 1988 reconhece sobre os povos indígenas?

- A) Que devem abandonar suas tradições
- B) Que não têm direito à terra
- C) Que têm direitos originários sobre suas terras
- D) Que devem viver apenas nas cidades

UNIFAP PROF. HISTÓRIA ACUNALDO DE MATOS GONCALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

Qual é a principal crítica dos povos indígenas à tese do marco temporal?

- A) Ela garante muitas terras aos indígenas
- B) Ela ignora violências sofridas antes de 1988
- C) Ela protege todas as culturas indígenas
- D) Ela aumenta os territórios indígenas

UNIFAP PROF. HISTÓRIA ACUNALDO DE MATOS GONCALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

O que defende a tese do marco temporal?

- A) Que os povos indígenas podem ocupar qualquer terra do Brasil
- B) Que só têm direito às terras ocupadas antes de 1500
- C) Que só têm direito às terras que ocupavam em 5 de outubro de 1988
- D) Que todas as terras devem ser divididas igualmente

UNIFAP PROF. HISTÓRIA AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

Por que é tão necessário que os território indígenas sejam demarcados oficialmente no Brasil?

UNIFAP PROF. HISTÓRIA AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Para avançar na trilha cumpra o seguinte desafio:** faça um desenho inspirado nos grafismos indígenas e diga o significado que você adotou.

UNIFAP PROF. HISTÓRIA AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Para avançar na trilha cumpra o seguinte desafio:** explique porque grafismos indígenas NÃO são tatuagens.

UNIFAP PROF. HISTÓRIA AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

## APÊNDICE B - O QUE APRENDEMOS COM AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

### O QUE PODEMOS APRENDER COM AS **COMUNIDADES QUILOMBOLAS:**



- 1.** A força da memória coletiva e da ancestralidade.
- 2.** Organização em assembleias, onde todas as vozes importam.
- 3.** Resistência pacífica e persistente contra a opressão.
- 4.** Saberes tradicionais como medicina, agricultura e música.
- 5.** Cooperação como estratégia de sobrevivência e dignidade.
- 6.** Celebrações culturais (como o Batuque e o Marabaixo) como afirmação identitária.
- 7.** Luta pelo direito à terra e ao autorreconhecimento.
- 8.** Respeito aos ciclos naturais e aos recursos locais.
- 9.** Educação como ferramenta de emancipação, não de assimilação.
- 10.** A união como forma de enfrentar a exclusão.



**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**As comunidades quilombolas no Amapá preservam tradições como:**

- a) A celebração do Halloween como data mais importante.
- b) A fabricação de carros de luxo.
- c) O marabaixo, com danças, tambores e cantos.
- d) O uso exclusivo de tecnologias digitais.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGRUPAMENTO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Como a falta de representatividade negra na mídia local afeta os jovens no Amapá?**

- a) Diminui o racismo estrutural entre jovens.
- b) Fortalece sua autoestima e identidade de liderança.
- c) Contribui para a invisibilidade de suas histórias e culturas.
- d) Aumenta as oportunidades profissionais.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGRUPAMENTO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**O conhecimento tradicional das mulheres indígenas e quilombolas inclui:**

- a) O manejo de sementes e a produção de artesanato com fibras naturais.
- b) A fabricação de smartphones de última geração.
- c) A exportação de grãos transgênicos.
- d) A construção de plataformas de streaming.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGRUPAMENTO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**O racismo estrutural no Brasil, como herança do colonialismo, afeta principalmente:**

- a) Apenas estrangeiros de países ricos.
- b) Grandes empresários dos centros urbanos.
- c) Povos indígenas, quilombolas e populações das periferias.
- d) Pessoas que vivem em condomínios de luxo.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGRUPAMENTO DE MATOS GONÇALVES

## APÊNDICE C - O QUE APRENDEMOS COM AS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS

### O QUE PODEMOS APRENDER COM AS **POPULAÇÕES RIBEIRINHAS:**



- 1.** Adaptação à vida no ritmo dos rios e florestas.
- 2.** Manejo sustentável dos recursos naturais, como o açaí sem devastação.
- 3.** Saberes práticos: pesca, plantio, cura com plantas.
- 4.** Solidariedade em momentos de adversidades.
- 5.** Resiliência frente às mudanças climáticas e econômicas.
- 6.** Valor do trabalho e as festas comunitárias.
- 7.** Conexão com o território como parte da identidade.
- 8.** Transmissão de conhecimentos entre gerações.
- 9.** Simplicidade e muita fé como valores tradicionais.
- 10.** Respeito aos ciclos da natureza como filosofia de vida.



**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**O "açai" é uma palmeira importante para comunidades ribeirinhas porque:**

- a) É usada apenas para enfeitar os shoppings.
- b) Não tem utilidade conhecida.
- c) Só existe na África.
- d) Fornece alimento, trabalho, renda e valor cultural.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Para combater o racismo na escola, é importante:**

- a) Conhecer histórias e culturas dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.
- b) Ignorar diferenças culturais para evitar conflitos entre alunos.
- c) Valorizar apenas a cultura europeia por ser a verdadeira.
- d) Proibir manifestações culturais locais que não conhecem a verdade.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Por que muitas vezes os saberes tradicionais (como medicina da floresta, a engenharia de navegação dos ribeirinhos ou a agricultura quilombola) são desvalorizados em comparação com o conhecimento científico europeu ocidental? Isso é justo? Justifique sua resposta.**

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**A adequação do ensino de história ao contexto cultural local na Amazônia amapaense visa:**

- a) Aumentar a carga horária escolar dos estudantes.
- b) Priorizar o ensino técnico e profissionalizante.
- c) Respeitar e valorizar a territorialidade e a identidade dos povos.
- d) Manter o currículo uniforme para todas as regiões do Brasil.

UNIFAP | PROF. HISTÓRIA | AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

## APÊNDICE D - O QUE APRENDEMOS COM AS PERIFERIAS URBANAS

O QUE PODEMOS APRENDER COM AS

### PERIFERIAS URBANAS:



1. Organização comunitária para suprir a falta do Estado.
2. Mutirões como forma de resolver problemas coletivos.
3. Cultura de resistência nas festas, músicas e linguagens.
4. Valorização dos saberes não formais (como capoeira, hortas, cuidados pessoais, grafiteagem, música, dança...).
5. Rede de apoio entre vizinhos como proteção social.
6. Resiliência em contextos de vulnerabilidade.
7. Luta por respeito e valorização do território como identidade histórica e cultural.
8. Juventude como agente de transformação cultural.
9. Educação que desconstrói preconceitos e racismos.
10. A periferia é território de potência, não só de carência.



**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**PARA AVANÇAR NA TRILHA,  
CUMPRA O SEGUINTE DESAFIO:  
Diga qual é o melhor momento de  
lazer em sua periferia.**

UNIFAP PROF. HISTÓRIA CEEJA/AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Quais as belezas que  
existem na periferia  
em que você mora?**

UNIFAP PROF. HISTÓRIA CEEJA/AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**PARA AVANÇAR NA TRILHA,  
CUMPRA O SEGUINTE DESAFIO:  
Cante uma música muito  
tocada na sua periferia.**

UNIFAP PROF. HISTÓRIA CEEJA/AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA** 2025  
navegando com interculturalidade crítica

**Como o racismo estrutural  
impacta a vida dos jovens  
negros e pardos nas  
periferias do Amapá?**

- a) Limita suas oportunidades educacionais e profissionais.
- b) Promove igualdade social.
- c) Elimina os preconceitos raciais.
- d) Facilita seu acesso a cargos de liderança.

UNIFAP PROF. HISTÓRIA CEEJA/AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

## APÊNDICE E - TERMO DE CONCESSÃO DO JOGO TAS AO DOMÍNIO PÚBLICO

### TERMO DE CONCESSÃO DE DOMÍNIO PÚBLICO

#### IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Título:** JOGO TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA: NAVEGANDO COM INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

**Autor:** Professor Pesquisador AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

**Vinculação Institucional:** Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

**Projeto de Pesquisa:** "O ensino de História para adolescentes e jovens em privação de liberdade no Estado do Amapá: contribuições da decolonialidade para a práxis da autonomia solidária".

**Finalidade:** Recurso didático, ancorado na decolonialidade, para o ensino de História na educação básica na Amazônia amapaense. A Orientação acadêmica ficou realizada pelo Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery.

#### CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente termo tem por objeto a concessão em DOMÍNIO PÚBLICO do produto educacional "JOGO TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA: NAVEGANDO COM INTERCULTURALIDADE CRÍTICA", desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como parte integrante da dissertação do Professor Pesquisador AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES.

#### CLÁUSULA SEGUNDA - DA CONCESSÃO AO DOMÍNIO PÚBLICO

O AUTOR, na qualidade de detentor dos direitos autorais sobre a obra especificada na Cláusula Primeira, **CONCEDE de forma irrevogável, perpétua e gratuita** o produto educacional ao DOMÍNIO PÚBLICO, nos termos do artigo 41 da Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais) e demais disposições legais aplicáveis.

#### CLÁUSULA TERCEIRA - DOS DIREITOS CONCEDIDOS

A concessão ao domínio público autoriza, a partir da data de assinatura deste termo:

1. A reprodução, distribuição, comunicação ao público e utilização pedagógica da obra, sem qualquer restrição;
2. O uso gratuito por instituições públicas e privadas, educadores, estudantes e quaisquer interessados para fins educacionais;
3. A adaptação, modificação e criação de obras derivadas, desde que mantido o crédito à autoria original;
4. A aplicação em contextos educacionais diversos, especialmente no ensino de história para adolescentes e jovens em privação de liberdade;
5. A utilização **NÃO-COMERCIAL** sem necessidade de autorização prévia.
6. É totalmente **PROIBIDA** a utilização **COMERCIAL** deste Produto Educacional.

#### CLÁUSULA QUARTA - DO DEVER DE ATRIBUIÇÃO

Recomenda-se que os utilizadores da obra, quando da sua utilização, reprodução ou transformação, mantenham a atribuição de autoria ao Professor Pesquisador AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES, com referência ao PROFHISTÓRIA/UNIFAP e ao projeto de pesquisa que originou o produto.

#### CLÁUSULA QUINTA - DA FINALIDADE SOCIAL

O produto educacional concedido ao domínio público tem como finalidade social prioritária:

- Contribuir para a práxis pedagógica decolonial no ensino de história;
- Servir como recurso didático para educadores que atuam no sistema socioeducativo;
- Promover a autonomia solidária e a interculturalidade crítica entre adolescentes e jovens em privação de liberdade;
- Ampliar o acesso a recursos educacionais contextualizados para a realidade amazônica amapaense.

#### CLÁUSULA SEXTA - DA GARANTIA

O AUTOR declara que é o único titular dos direitos autorais sobre a obra e que está ciente de que a concessão ao domínio público é irrevogável, tornando a obra livre para uso por qualquer pessoa, sem necessidade de autorização ou pagamento de direitos.

#### CLÁUSULA SÉTIMA - DO FORO

Para dirimir quaisquer questões oriundas deste termo, fica eleito o foro da comarca de Macapá, Estado do Amapá.

#### LOCAL E DATA

Macapá, 13 de Abril de 2026.

#### AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL

AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES

Professor Pesquisador

ProfHistória/Unifap

#### CIÊNCIA E CONFORMIDADE INSTITUCIONAL

Orientador acadêmico da pesquisa para o Produto Educacional

PROF. DR. VITOR SOUSA CUNHA NERY

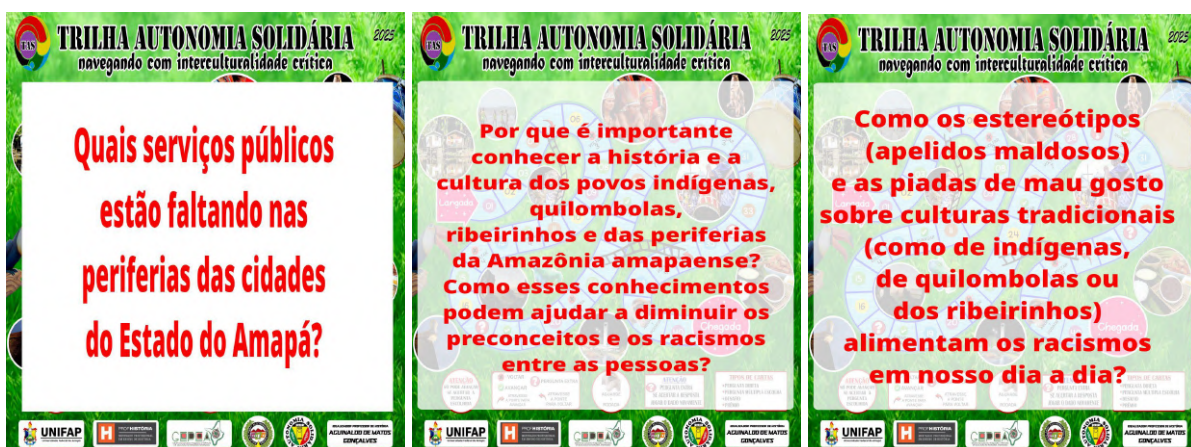
ProfHistória/Unifap - GEPEA/UEAP

Documento assinado digitalmente  
AGUINALDO DE MATOS GONÇALVES  
Data: 20/04/2026 21:52:45-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

## APÊNDICE F - TABULEIRO TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA



## APÊNDICE G - MODELOS DE CARTAS PERGUNTAS DIRETA



## APÊNDICE H - MODELOS DE CARTAS PERGUNTA MÚLTIPLA ESCOLHA

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Como os conhecimentos e histórias são tradicionalmente transmitidos entre os povos indígenas?

- Principalmente através de livros e manuais escritos.
- Apenas em escolas formais com professores certificados.
- Por meio de redes sociais e meios digitais.
- Pela oralidade, contando histórias, mitos e experiências de geração em geração.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

O que significa a "resiliência" para muitos povos indígenas?

- Manter tudo exatamente como era no passado, sem nenhuma mudança.
- Saber se adaptar a novas realidades sem perder sua essência e cultura.
- Rejeitar qualquer novidade ou influência externa.
- Aceitar passivamente todas as mudanças impostas.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Qual é uma importante estratégia de resistência dos povos indígenas para manter suas tradições?

- Manter viva sua cultura, como língua, rituais e artes, como um ato político de existir.
- Isolar-se completamente e recusar qualquer contato com outros grupos.
- Abandonar seus costumes para se adaptar totalmente à cultura dominante.
- Copiar tradições de outros povos para enriquecer sua própria cultura.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Como muitas comunidades indígenas tomam decisões importantes?

- Através de votação onde só os mais velhos podem votar.
- Esperando que as autoridades governamentais decidam por eles.
- Seguindo apenas as ordens do cacique ou líder principal.
- Buscar o consenso, ouvindo todos os membros até chegar a um acordo coletivo.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Por que a ligação com o território é tão vital para os povos indígenas?

- Porque a terra é espaço de identidade, vida, ancestrais e sustento físico e espiritual.
- Porque é onde podem construir grandes cidades e infraestruturas.
- Porque o valor econômico da terra é seu aspecto mais importante.
- Porque são áreas que podem ser vendidas para gerar riqueza.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Por que o termo "índio" é considerado inadequado para se referir aos Povos Originários?

- Porque é uma palavra muito antiga e difícil de pronunciar.
- Porque não aparece em livros didáticos ou documentos oficiais.
- Porque todos os Povos Originários preferem ser chamados por nomes em inglês.
- Porque é um termo genérico e impreciso e apaga a enorme diversidade de culturas, línguas e identidades desses povos.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Por que é importante uma comunidade ouvir as histórias dos mais velhos?

- Porque são histórias de terror.
- Porque os livros da escola mandam.
- Para aprender com a experiência dos antepassados e se fortalecer.
- Para ganhar prêmios em dinheiro.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Na hora de decidir algo importante para o grupo, a melhor maneira é:

- Uma pessoa mandar em todo mundo.
- Todos darem sua opinião e decidirem juntos.
- Fazer uma votação onde só os adultos votam.
- Esperar que alguém de fora decida.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Se uma comunidade está sendo ameaçada, a atitude que une as pessoas e mostra sua força é:

- Brigar e quebrar tudo.
- Fugir e se esconder.
- Ficar unido e organizado, acionar o Ministério Público e não desistir.
- Fingir que não está vendo.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

O conhecimento sobre plantas medicinais, como fazer uma horta e as músicas antigas da comunidade são:

- Coisas do passado que não servem mais para nada.
- Segredos que só os chefes podem saber.
- Matérias que não caem na prova.
- Tesouros importantes que devem ser ensinados às novas gerações.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Quando todo mundo se junta para ajudar a construir uma casa ou plantar uma roça, isso se chama:

- Mutirão ou cooperação – uma força do grupo.
- Trabalho escolar.
- Competição desigual.
- Castigo para todos.

**TRILHA AUTONOMIA SOLIDÁRIA**  
navegando com interculturalidade crítica

**RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES**

Qual é o principal ensinamento sobre a relação com a natureza que os povos indígenas nos transmitem?

- Que os recursos naturais são infinitos e podem ser explorados livremente.
- Que devemos usar os recursos da natureza sem esgotá-los.
- Que a tecnologia é sempre superior aos conhecimentos tradicionais.
- Que o progresso humano está acima da preservação ambiental.

## APÊNDICE I - MODELO DE CARTAS DESAFIO



## APÊNDICE J - MODELOS DE CARTAS PRÊMIO



## APÊNDICE K - CARTAS PARA INSERÇÃO DE TEMAS



## APÊNDICE L - LOGO DE IDENTIFICAÇÃO NO VERSO DAS CARTAS



## Anexos Material do Apoio Docente

Anexo 1 - Trabalho interdisciplinar, com história e geografia, a partir do jogo TAS na VI Mostra Pedagógica Elcy Lacerda 2025



### Mostra Pedagógica 2025

AUTONOMIA SOLIDÁRIA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:  
RECONHECER E VALORIZAR NOSSAS IDENTIDADES

HISTÓRIA – Prof. Aguinaldo Gonçalves

GEOGRAFIA – Prof. Antônio Ananias