

Para além das grades: o que precisa saber um professor de História na socioeducação?

Allan Alves da Mata Ribeiro¹
Humberto da Silva Miranda²

Resumo: Analisamos saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes e jovens em internação socioeducativa. Seleccionamos os relatos de dois professores de história efetivos e lotados em escolas públicas no interior de Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), instalações voltadas à execução da medida de internação no Estado de Pernambuco. Os depoimentos dialogaram com marcos normativos que orientaram a educação escolar nessa medida. Em diálogo com Tardif (*et al*, 1991), Monteiro (2010) e Onofre (2019), mobilizamos as compreensões de “saber a ensinar”, “saberes para ensinar” e “saberes do aprender”, desenvolvidas pela historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015). Consideramos que essa abordagem permitiu reconhecer algumas especificidades das ações docentes na história escolar socioeducativa. No interior dos “pavilhões” (e apesar deles) – em salas de aula improvisadas, atravessadas por práticas e sentidos prisionais –, a história escolar se constitui na interação e intercâmbio entre docentes e discentes. Os conhecimentos históricos percorreram os caminhos “da cela para chegar na sala de aula” (MIRANDA, 2021), reelaborando saberes, formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino de História. Socioeducação. Internação.

Abstract: We analyzed teachers' knowledge in the schooled teaching of history with adolescents and young people in socio-educational detention. We selected the reports of two effective history teachers working in public schools within Socio-Educational Service Centers (CASEs), facilities dedicated to the execution of internment measures in the State of Pernambuco. The testimonies dialogued with normative frameworks that guided school education in this regard. In dialogue with Tardif (*et al*, 1991), Monteiro (2010) and Onofre (2019), we mobilize the understandings of “knowledge to teach”, “knowledge to teach” and “knowledge to learn”, developed by historian Flávia Eloisa Caimi (2015). We consider that this approach allowed us to recognize some specificities of teaching actions in socio-educational school history. Inside the “pavilions” (and despite them) – in improvised classrooms, crossed by prison practices and meanings – school history is constituted in the interaction and exchange between teachers and students. Historical knowledge traveled the paths “from the cell to the classroom” (MIRANDA, 2021), re-elaborating knowledge, ways of teaching and learning.

Keywords: History Teaching. Socioeducation. Hospitalization.

¹ Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Integrante do Laboratório De História das Infâncias – Lahin/UFRPE. Contato: allan_mata@hotmail.com

² Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pós-Doutor em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE e do Programa Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/Fundaj. Coordenador do Laboratório De História das Infâncias – Lahin/UFRPE. Contato: humberto.miranda@ufrpe.br

Beyond the bars: What does a History teacher need to know in socio-education?

1. Introdução

O presente artigo analisou saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes e jovens em privação de liberdade. Selecionamos os relatos de dois professores de história efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs) – unidades de trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), entidade responsável pela execução de medidas restritivas e privativas de liberdade no Estado de Pernambuco³.

Seguindo os protocolos sanitários estabelecidos entre 2020 e 2021, devido à pandemia de covid-19, todas as entrevistas foram realizadas *online*⁴. Os depoimentos dialogaram com os marcos normativos que, a partir da instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em 2012, orientaram a educação escolar na medida estadual: Lei nº 12.594/2012; Resolução CNE/CEB 03/2016, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e Currículo de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos (PERNAMBUCO, 2021)⁵.

Inspirados por Ana Maria Monteiro (2010, p. 34), compreendemos esses docentes enquanto sujeitos de uma prática “[...] que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas”. Assim, embora resultem de interações entre múltiplas instâncias – políticas curriculares, reflexões acadêmicas e demandas sociais, por exemplo –, é no cotidiano e nas relações entre docentes e discentes que as disciplinas escolares são desenvolvidas (BITTENCOURT, 2018).

³ Instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008, em substituição à Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CÉSAR, 2014), atualmente, a FUNASE conta com 10 unidades de internação, atendendo a Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão do Estado. Estão previstas na Lei nº 8.069/1990 as medidas de advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade; e internação (BRASIL, 2019a, p. 69).

⁴ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo pandemia designa a disseminação mundial de uma nova doença, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em 25 set. 2021. Covid é a sigla em inglês para *Corona Virus Disease*. Já o número 19 é uma alusão ao ano de 2019, momento de divulgação dos primeiros casos da doença. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 1 jan. 2022.

⁵ No Estado de Pernambuco, a partir de 2011, a Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) é responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à ampliação e à consolidação dessa modalidade de ensino. Assim, adotamos a nomenclatura EJAI nesse artigo. Ver: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5171>. Acesso em: 12 dez. 2020.

As falas docentes ofereceram perspectivas do contexto escolar socioeducativo enquanto instância de produção de conhecimentos próprios. Em diálogo com Flávia Caimi (2015), discutimos relatos dessa história escolar. No “pavilhão” (e apesar dele) – em salas de aula improvisadas, atravessadas por práticas e sentidos prisionais –, os conhecimentos históricos percorrem os caminhos “da cela para chegar na sala de aula” (MIRANDA, 2021, p. 376), dialogando com vivências, reelaborando saberes, formas de ensinar e aprender⁶.

2. Entrevistas *online* e estratégias de investigação no contexto pandêmico (2020-2021)

Num contexto de restrição do convívio social, nossas interações e produções de relatos foram desenvolvidas de forma síncrona *online*⁷. Inicialmente, os contatos com as instituições escolares nos CASEs foram intermediados por e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas. O desafio consistiu em realizar uma apresentação abrangente da pesquisa (e do pesquisador): filiações institucionais, metodologias, objetivos, termos de consentimento, sigilo e segurança de dados, riscos e benefícios da participação de caráter voluntário.

Como discutido por Beatriz Schmidt *et al.* (2020), entrevistas *online* demandam precauções: estabilidade nas conexões de *internet*; familiarização com tecnologias da informação e comunicação (TICs); além de acesso, por parte de pesquisadores e participantes, às plataformas selecionadas para comunicação. Em junho de 2021, iniciamos as entrevistas semiestruturadas, atentos às condições de interlocução em ambientes virtuais⁸.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2019a, p. 79), em seu artigo 173, é vedada a “[...] divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam

⁶ O termo “pavilhão” esteve presente em diversas pesquisas voltadas ao sistema socioeducativo pernambucano (CÉSAR, 2014; SILVA, 2018). Segundo Silva (2018, p. 148), a naturalização do termo, na identificação de espaços institucionais de convivência, remonta ao período da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), “[...] na qual havia estreita relação com as práticas prisionais das penitenciárias para adultos”. Como salientado por Humberto Miranda (2014, p. 328), os tempos das FEBEMs resistem na lógica punitiva e coercitiva do Sistema de Justiça. Nesse sentido, preservamos o termo entre aspas ao longo do texto.

⁷ Para uma reflexão sobre a possibilidade de realização de entrevistas *online*, conduzidas de acordo com os princípios da história oral, ver: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. ANOS 90 (ONLINE) (PORTO ALEGRE), v. 27, p. 1-18, 2020. Para um exame das implicações técnicas nas interações mediadas tecnologicamente, ver: SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. REVISTA FAMÍLIA, CICLOS DE VIDA E SAÚDE NO CONTEXTO SOCIAL, v. 8, p. 960-966, 2020. Desenvolvidas no contexto pandêmico, essas reflexões inspiraram nossos percursos teórico-metodológicos.

⁸ Entendemos por entrevista semiestruturada “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes” (TRIVINÓS, 1987, p. 146). Mobilizamos, como plataforma de comunicação, o Google Meet, serviço de comunicação audiovisual da empresa Google.

respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional”. Considerando evitar a possibilidade de divulgação, não identificamos unidades socioeducativas e/ou instituições escolares. No interior dos CASEs, funcionam “anexos” da rede pública. As chamadas “escolas certificadoras” atuam na organização administrativo-pedagógica, planejamento docente e oferta de materiais didáticos (SILVA, 2018).

Localizamos nossas análises na Região Metropolitana do Recife, capital do Estado. Identificamos nossos participantes através das atividades laborais exercidas. Objetivando exemplificar essa estratégia, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Entrevistas: professores de História (2021)

Unidade	Módulos e séries ofertadas na data da entrevista	Profissional entrevistado	Data da entrevista	Quantitativo populacional interno na data da entrevista
C	5º, 6º, 7º e 8º módulo EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Professor de História C	16/07/2021	25
D	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º módulo EJA; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Professor de História D	22/07/2021	187

Fonte: O autor, 2023.

Segundo a Resolução 03/2016 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2016), docentes lotados em unidades socioeducativas devem pertencer, prioritariamente, aos quadros permanentes dos órgãos próprios dos sistemas de ensino. Em contato com as instituições, entretanto, constatamos que alguns CASEs não apresentaram docentes para o componente curricular história. Ou, mobilizaram profissionais temporários licenciados em Geografia, Filosofia e Ciências Sociais para atuar na disciplina. A ausência de profissionais, somada à atuação docente em áreas distintas da sua formação inicial, restringiu o número de entrevistas.

Selecionamos docentes efetivos e lotados nas unidades escolares dos CASEs há, no mínimo, três anos. Entrevistamos, assim, profissionais atuantes em suas áreas de formação inicial no contexto anterior e contemporâneo à pandemia.

Estendemos nossas observações às questões escolares em duas unidades de internação. Salientamos que essa análise não objetivou – nem poderia – uma abordagem exaustiva da escolarização nessas comunidades. Quando evidenciada, a contextualização dos depoimentos e atuações profissionais foi desenvolvida a partir dos relatos – e seria melhor precisada

através de pesquisas locais, escapando aos nossos objetivos. As entrevistas envolvendo professores de história buscaram refletir sobre os saberes e práticas pedagógicas no contexto incerto e complexo das salas de aula (BORGES, 2001).

3 Professores de história: breve perfil profissional

Nosso primeiro entrevistado é professor na rede pública estadual há 16 anos. Graduado em Engenharia Florestal e licenciado em História, realizou especialização *latu sensu* em Ensino de História. Também apresenta experiência como docente no Projeto Travessia⁹. Em 2018, devido a indisponibilidade de carga horária na escola sede, foi direcionado ao quadro “anexo” no interior da Unidade C, na Região Metropolitana do Recife – mesmo não apresentando experiência ou formação na área. Além de história, atualmente, leciona o componente curricular geografia.

A opção pela licenciatura foi influenciada pela atuação de uma docente:

Na época, entrei na universidade, se eu não me engano, tinha 17 para 18 anos e queria entender algumas questões em relação à vida, no geral. E mais voltado para questão da religiosidade. E eu disse: ‘Vou tentar história’. Até porque minha história realmente começou pela paixão pela ciência história, eu tive uma professora na época do Americano Batista chamada Sílvia e a mulher não dava aula não, dava um show de história! Então me apaixonei pela matéria, mas não pensava a nível profissional, a princípio. Eu não pensava, era mais a nível de conhecimento. Aí, juntando a questão de querer entender algumas coisas que se passaram na minha vida, no contexto geral, eu disse: ‘Vou fazer história!’ (PROFESSOR C, 2021).

Quanto a contribuição da licenciatura nas suas práticas profissionais, o entrevistado realizou algumas ressalvas. Destacamos a interlocução entre teoria e prática:

A academia é espetacular, essas teorias, diversos pensadores que a gente estuda no decorrer, é espetacular. Mas, quando a gente vai para a realidade, os alunos, a situação, a estrutura do ensino do Brasil, e quando volta pra Pernambuco, a gente vê muita deficiência. Muitas lacunas. Lacunas, não. Crateras, né? E o professor ele tem que criar estratégias para o que você aprende na academia, colocar de uma outra versão para o aluno. Aí, digo um exemplo: me lembro que eu fui dar um assunto de história, na época do estágio, não era concursado, e fui levar umas músicas de Chico Buarque de

⁹ Instituído por meio da Instrução Normativa nº 07, de 15 de outubro de 2008, o Programa Travessia foi implantado em Pernambuco pelo governo Eduardo Campo em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM). Para uma análise recente dos impactos dessa política educacional, ver: ANDRADE, Edson Francisco de; AGUIAR, Silvana Galvão de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 31, p. 1-25, 2020.

Holanda, era “verde” na área. O pessoal só faltou me apedrejar lá, os alunos e as alunas. Hoje eu entendo pela minha experiência. Acho que deveria ter mais a proximidade, academia junto com as escolas, seja privada ou pública, para haver essa interação. Porque só teoria não dá não. Tem que ser os dois juntos, andar junto teoria e prática (PROFESSOR C, 2021).

Segundo o docente, a socioeducação possibilitou uma reavaliação do ofício. O relato estabeleceu equivalências entre formação inicial e cotiado escolar:

Se eu voltar para a escola do mundão – que elas falam mundão, ou eles falam mundão –, hoje já vou com uma outra visão de como ir para a sala de aula. Eu na época em que fazia parte da escola do mundão, eu sou um pouco, na linguagem pejorativa, Caxias, muito metódico, assim, muito de chegar junto com o aluno. Não tinha essa habilidade pra conversa, esse diálogo, eu não tinha, vou ser muito franco: ou o aluno seguia o que eu penso, ou senão [...]. Mas, quando entrei no CASE, o CASE está me dando uma outra visão, entendeu? Porque hoje eu começo a ver [...], porque existem histórias pessoais. Para você entender, entrar no mundo de um aluno, de uma aluna, quando você analisa são coisas impactantes, entendeu? Então, hoje eu consigo ter essa visão. Se eu voltar para escola no mundão, olhar para o aluno, eu vou ter um olhar diferenciado. Sem dúvida, sem dúvida. Aprendo muito com as alunas e os alunos lá do CASE, é uma universidade espetacular (PROFESSOR C, 2021).

Em suas primeiras atividades na unidade, o docente vivenciou situações de medo e insegurança. Cumpre salientar que não buscamos reforçar um estigma de “presunção de periculosidade” (SILVA, 2018) discente – presente no corpo social, nos meios de comunicação e nas práticas educativas majoritárias. Consideramos relevante destacar o posicionamento do profissional e os “choques” (ONOFRE, 2010) que caracterizaram o início da atuação em espaços repressivos:

Entrevistador: O senhor já chegou a se sentir com medo, ou de alguma forma ameaçado, ao entrar em sala de aula nessa nova experiência dentro do CASE?

Professor X: **Hoje eu não tenho medo, hoje entro em sala de aula, não tenho medo.** Eu passei por uma situação no primeiro ano, eu que digo foi a primeira vez que uma aluna praticou *bullying* comigo, né? Foi pesado. Eu dando aula e ela praticou *bullying* pesado comigo mesmo, palavras de baixo calão mesmo. E eu fiquei tranquilo, por incrível que pareça. Fique tranquilo. E depois jogaram uma bola de papel nas minhas costas, pra me testar. Aí eu também não tive dúvida, chamei o agente [...] que sempre tem um agente observando. Aí eu falei, disse: “Olhe, o princípio de qualquer interação entre pessoas: respeito. Eu respeito você, você me respeita, então, pronto, a gente vai caminhando. Vai dar tudo certo”. Aí depois desse dia, entendeu? (PROFESSOR C, 2021, grifo nosso).

Como salientou Monteiro (2010), em diálogo com o pesquisador Maurice Tardif, formações, vivências e experiências profissionais configuram uma trama de saberes docentes muito próprios, contextualizados. Lotado em 2017 na escola da Unidade D, nosso segundo entrevistado atua um dos maiores CASEs da Região Metropolitana. Ao todo, apresenta dez anos de experiência como docente, na rede pública e privada. Além do ensino de história, é responsável pelas disciplinas de sociologia e filosofia. Sobre a opção pela Licenciatura em história:

Bom, sendo sincero, eu não me via sendo um professor de história. Sinceramente. Eu sempre tive uma curiosidade muito grande, desde novo, desde o Ensino Fundamental, ou até antes. Eu sempre fui fã de esporte. Meu sonho era ser professor de educação física, o que não bate nada a ver com a questão de história. Mas, por questão de curiosidade, após a minha formação científica, comecei a procurar o que fazer, até que então eu fui fazer. Já fui um estudante de direito, já fui um estudante de turismo e hotelaria, até que apareceu uma oportunidade de fazer o curso de história. Eu vou fazer como hobby, até então era hobby. Mas, a situação financeira pesou um pouco na questão da mulher e meus filhos, meu primeiro filho, na verdade, então eu parti para lecionar. E me descobri como professor de história, literalmente, na primeira vez que eu pisei dentro de uma sala de aula e é isso. Até hoje ainda lembro lá. Foi em 2007, a primeira vez que eu pisei na sala de aula, aí foi no Ginásio Pernambucano (PROFESSOR D, 2021).

O docente avaliou que a formação inicial contribuiu para a atuação na unidade. A formação em história foi identificada como uma oportunidade de escuta e aproximação em relação aos discentes:

Me facilita muito no trabalho, pois a gente viu a vivência dos jovens que estão lá reclusos, eles são muito carentes de tudo, assim, no aspecto psicológico, principalmente. Eles são muito carentes, então, eles vem às vezes com problemas e pedem uma solução: “Como é que eu posso fazer isso?”. Aí eu chego para eles: “Se você acha que isso é certo fazer, o que você fez é certo, como você poderia mudar daqui para frente? O que é que você poderia fazer para mudar? E essa mudança vai ser positiva para você, vai ser positiva para quem está perto de você?” Então, tudo isso faz com que o professor, além de ensinar, de passar informações e conhecimentos aos alunos, a gente também vai para ouvi-los, para tentar sanar a maior parte dos problemas que a gente puder (PROFESSOR D, 2021).

Esse docente também narrou situações de insegurança no contexto escolar. Entretanto, diferentemente da situação de ameaça e intimidação apresentada pelo Professor C, o evento – segundo o relato – aproximou o entrevistado da classe:

Professor D: Foi até um medo recente. Mas, um medo que, assim, que eu posso falar sinceramente, não é um medo: “Ah, porque eu estou dentro da instituição” [...]. Mas, um medo porque a violência está vigente, cada vez mais aumentando na nossa sociedade, tanto lá dentro como aqui fora. Então, houve sim uma preocupação, até ano passado muito grande, que foi a questão de fuga de jovens, e houve até troca de tiros. Então, foi muito, foi muito assustador para alguns, mas, eu sinceramente encarei até bem. E também me sinto, eu me senti até, voltando uma das perguntas, **eu me senti uma pessoa importante para os jovens pelo fato de que, quando isso ocorreu, a primeira preocupação dos jovens não foi se proteger, e sim a primeira preocupação dos jovens foi: “Professor, se joga no chão”. E, quando eu me joguei no chão, os jovens ficaram sobre mim, pra me proteger, pra que eu não fosse alvejado.**

Entrevistador: Foi no contexto da sala de aula, foi no momento da aula?

Professor D: Isso, no momento da aula.

Entrevistador: Na sua percepção, e a partir dessa experiência, quais seriam os principais desafios da atuação do professor no campo socioeducativo?

Professor D: **Eu acho que o principal desafio do professor é superar esse medo [...]** (PROFESSOR D, grifo nosso)¹⁰.

A experiência no interior das unidades é significativa nos percursos formativos dos entrevistados, influenciando nos conhecimentos que constituem o exercício da profissão. Como afirmou Tardif (2000, p. 15), os saberes docentes são personalizados, “[...] incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. Na complexidade das ações pedagógicas, como processo interativo e dinâmico, a formação profissional é indissociável das especificidades do campo de atuação (NÓVOA, 2019).

No campo do Ensino de História, Caimi (2015, p. 111) salientou que “para se ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Assim, a atividade demanda abandonar compreensões, “[...] que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente” (CAIMI, 2015, p. 121). Ganhou centralidade a prática e reflexão docente na constituição da história escolar.

4. Saberes históricos escolares na internação: falas docentes

¹⁰ Segundo o entrevistado, um Agente Socioeducativo (ASE) foi ferido na ação. O entrevistado, entretanto, não detalhou a causa dos disparos, ou o desfecho do evento. Nenhum dos discentes foi ferido.

Segundo Monteiro (2010), os primeiros programas de pesquisa voltados às relações entre docência e saberes datam dos anos 1950 e 1960. Essas produções, inicialmente, objetivaram avaliar desempenhos profissionais, associando eficiência no ensino à determinados comportamentos e características. Ganharam centralidade aspectos pessoais como “[...] vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos” (MONTEIRO, 2010, p. 174).

A partir de 1970, a análise de desempenho foi atravessada pelo “paradigma da racionalidade técnica”. Nessa concepção, a prática docente é reduzida ao domínio de técnicas na gestão de conhecimentos externos, produzidos no meio acadêmico. E a sala de aula seria o espaço de “transmissão”, com maior eficiência e eficácia possíveis. Ainda nos anos 70, em meio às limitações impostas por esse instrumental teórico, outros programas de pesquisa passaram a investigar os saberes docentes, deslocando o enfoque analítico, da avaliação de desempenho para os processos cognitivos nos momentos de atuação, “planejamento, ação, avaliação, reflexão na e sobre a prática” (MONTEIRO, 2010, p. 175).

No cenário norte-americano, em 1980, teve origem o movimento de pesquisa conhecido como *knowledge base*. Esse projeto objetivou “[...] identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de novos programas de formação de professores” (MONTEIRO, 2010, p. 176). O tema dos saberes docentes – próprios, especializados e profissionais –, passou a ocupar os esforços de pesquisa, vivenciando uma expansão na década de 1990 (NUNES, 2001; ALMEIDA, BIAJONE, 2007). Na literatura educacional brasileira desse período, referências diversas acompanharam a temática no campo da formação de professores.

Uma importante contribuição para o debate foi o artigo “Professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”, assinado por Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991). A pesquisa objetivou apresentar um esboço da problemática dos saberes docentes, identificando e caracterizando diferentes tipos: saberes da formação profissional, advindos das instituições de formação docente e da prática pedagógica; saberes das disciplinas, correspondentes aos diferentes campos do conhecimento; saberes curriculares, presentes nos programas escolares e seus objetivos, conteúdos e métodos; e saberes da experiência, desenvolvidos no exercício profissional (TARDIF *et al*, 1991, p. 221).

Nas unidades socioeducativas, como será apresentado, os saberes adquiridos na prática profissional informam as decisões docentes na constituição dos conteúdos históricos. Nos termos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes da experiência encontram

fundamento e validação nas práticas cotidianas, “[...] são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)” (TARDIF *et al*, 1991, p. 228). O campo profissional se destaca como dimensão de aprendizagens, onde professoras e professores elaboram e avaliam outros saberes, submetidos às condições limitadas do cotidiano.

No debate nacional voltado ao Ensino de História, destacamos a tese de Ana Maria Monteiro (2010), “Ensino de História: entre saberes e práticas”. Apresentada em 2002 ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a pesquisa objetivou “[...] investigar como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam” (MONTEIRO, 2010, p. 16). Monteiro (2010) defendeu – a partir de depoimentos docentes e observações em sala de aula – que esses profissionais produzem, dominam e mobilizam saberes plurais e heterogêneos. Os docentes são autores do trabalho que realizam.

Ao abordar a atuação docente em programas de atendimento socioeducativo, aprendizes da historiadora, assumimos a possibilidade de autoria e produção de saberes pelos docentes dentro dos CASEs.

Ainda no campo do Ensino de História, salientamos a reflexão da historiadora Flávia Caimi (2015). Para a autora, a ação docente mobiliza três conjuntos de saberes fundamentais: 1) os saberes a ensinar, relativos ao campo historiográfico; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito ao currículo, práticas docentes e didáticas; e 3) os saberes do aprender, referentes ao pensamento histórico e à mobilização intelectual discente. Segundo a historiadora, os “saberes a ensinar” não estão restritos ao domínio dos conteúdos convencionais, “[...] apresentados como canônicos nos livros didáticos de História” (CAIMI, 2015, p. 112). Dizem respeito ao conjunto de decisões docentes frente ao conhecimento historiográfico; à historicidade de conhecimentos e conceitos; além dos procedimentos que orientam a produção científica.

Na perspectiva da formação docente em espaços de restrição e privação de liberdade, destacamos as reflexões da pesquisadora Elenice Maria Cammarosano Onofre (2010; 2011). As dinâmicas escolares em espaços repressivos apresentam conflitos e dilemas próprios – para os quais esses profissionais não foram preparados em suas vivências formativas. Em consonância com a autora, compreendemos a impossibilidade da simples “transposição” da escola convencional para o interior das unidades. O desafio teórico e político consiste, assim, em “[...] pensar a educação, a escola, o currículo, as práticas de ensino com o outro – com os

pares, com o cotidiano singular, com as realidades, com as histórias de vida, com os anseios” (ONOFRE, 2019, p. 53).

Essas reflexões permitiram reconhecer algumas particularidades das ações docentes na internação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes plurais. Nesse sentido, interrogamos saberes históricos “a ensinar”, “para ensinar” e “do aprender” no interior dos CASEs. Através das falas, observamos perspectivas e decisões pedagógicas frente aos conteúdos, metodologias e sentidos atribuídos ao ensino de história.

4.1 Saberes a ensinar

O que deve ensinar a história escolar na privação de liberdade? Quais os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico nesses espaços? Ao discutir os saberes “a ensinar”, àqueles referentes aos critérios de seleção e organização dos conteúdos, Caimi (2015) salientou a tarefa de uma reflexão voltada à responsabilidade social e o compromisso ético-político do ensino de história. Para os nossos interlocutores, a ação docente deve dialogar, necessariamente, com as vivências discentes. Tendo em vista a centralidade dos relatos, selecionamos e reunimos alguns fragmentos:

Docente C: Infelizmente, ou felizmente, a gente tem que trabalhar naquela questão da história um pouco eurocêntrica, alguns pontos. **Mas, a gente trabalha, de acordo com o contexto social do aluno.** Com temas atuais, sempre estamos trabalhando com temas atuais, sempre [...].

Entrevistador: Você considera a história uma disciplina difícil de ensinar?

Docente C: Tem situações que alguns assuntos, sim. Aí eu tento, às vezes, fazer comparação com o mundo delas, entendeu? Tem assunto que fala sobre a questão de guerra [...]. Deixa eu lembrar aqui que eu dei no terceiro ano [...] Não tô lembrado. Foi sobre guerra de poder [...]. **Então, eu sempre associo fazendo a comparação com as comunidades, a questão da guerra do tráfico, a questão do poder do dinheiro.** Eu sempre faço essas comparações para tentar, para ver se elas entendem o assunto. Porque se for entrar no assunto, no sentido literal, não, elas não captam não, muito pouco. **Você tem que fazer um link com a realidade, o contexto que elas vivem, se não conseguir é meio complicado [...]** (PROFESSOR C, 2021, grifo nosso).

A questão do desenvolvimento das sociedades. Questões também religiosas, o desenvolvimento da religião nas sociedades. A política, eles gostam muito das questões políticas, temas históricos ligados à política. Eu acho que poderia ir até mais além na escola. Seria uma [...] questão voltada mais para o empreendedorismo ou um ensino histórico dos benefícios do jovem se tornar empreendedor, questões econômicas. Porque nas aulas que ministramos, a gente tem nos nossos conteúdos a questão da economia.

Como era o desenvolvimento da economia mundial e coisas do gênero. **Mas, os jovens não se sentem, não sentem aquilo próximo a eles** (PROFESSOR D, 2021, grifo nosso).

A história “a ensinar” não se restringe à mobilização de conteúdos disciplinares convencionais ou acadêmicos. Tornar esses conhecimentos próximos aos interesses discentes demandou, segundo o Professor c, questionar paradigmas eurocêtricos – fundados em múltiplas formas de opressão; na invisibilidade de determinados grupos nas narrativas históricas; e na naturalização de desigualdades sociais, raciais e de gênero, por exemplo (PRIORI *et al.*, 2020). A criação desses *links* ofereceu indícios das relações discentes e docentes, das inquietações de “coletivos empobrecidos” (ARROYO, 2013) e privados de liberdade frente aos currículos escolares.

Marcante na abordagem anunciada pelo Professor I, compreendemos que essa inquietação redimensionou os desafios teóricos e políticos das competências propostas para a EJA – por exemplo, a análise e compreensão das “[...] relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (PERNAMBUCO, 2021, p. 334).

A inquietação relatada pelo profissional – “Mas, os jovens não se sentem, não sentem aquilo próximo” – evocou ainda reflexões da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 99) quanto ao direito à educação escolar para grupos antes invisibilizados, desconsiderados enquanto sujeitos de conhecimento: “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”.

Como apresentado por Onofre e Menott (2016), conteúdos significativos são aqueles vinculados às condições sociais e culturais, capazes de habilitar para uma intervenção significativa nas realidades discentes. Nas falas de nossos interlocutores, um ensino significativo de história é sensível ao cotidiano como objeto analítico. Deve ensinar outras formas de ver, pensar e se posicionar.

Em linhas gerais, essas histórias “a ensinar” mobilizaram sentidos semelhantes àqueles discutidos por Albuquerque Júnior (2012, p. 31). Segundo o historiador, entre as tarefas contemporâneas do campo, merece destaque a de ensinar “[...] e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana”. Dentro dos “pavilhões”, observados através das falas docentes, é vivenciado o

desafio da produção de um ensino de história atento às trajetórias discentes, trajetórias atravessadas pela negação de direitos fundamentais (MIRANDA, 2021).

4.2 Saberes para ensinar

No tratamento dos saberes “para ensinar”, Caimi (2015) discutiu interfaces entre formação disciplinar e o trabalho em sala de aula. Para a autora, a ação docente produz “saberes escolares ensináveis”, “[...] pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são aprendentes” (CAIMI, 2015, p. 115). O ensino de história figurou como atividade contextualizada de mediação entre teorias e práticas. Ações e decisões docentes expressam relativa autonomia, numa “mediação condicionada” por aspectos internos e externos ao ambiente escolar.

Considerando essa dimensão prática da docência, questionamos nossos interlocutores. A defesa de aprendizagens significativas nas aulas de história foi atrelada a conteúdos e formas pedagógicas que “façam diferença” nas vivências de alunas e alunos:

Então, eu tenho um planejamento, eu tenho uma ação em sala, que ela é menos “padrão” e mais [...] de uma forma mais prática! Eu faço muito com meus alunos abordagens dos temas na questão de leitura, incentivando mais a questão da leitura – que é um déficit muito grande, a leitura e escrita dos alunos – então no meu trabalho eu incentivo muito a questão da leitura. Trabalhamos mesas redondas, entre o que você conhece e o que você não conhece. E, assim, a gente vai discutindo, fazendo uma leve discussão sobre os temas em sala de aula (PROFESSOR D, 2021, grifo nosso).

Segundo o documento curricular para o Ensino Fundamental na EJAI, o ensino de história deve valorizar a heterogeneidade do público discente e de suas vivências (PERNAMBUCO, 2021). Nesse sentido, a história escolar foi identificada à promoção da pluralidade e cidadania. É pertinente a citação, no corpo do texto, do pesquisador Miguel Arroyo quanto aos sentidos políticos do currículo escolar:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2013, apud PERNAMBUCO, 2021, p. 332).

Saberes e práticas docentes são tecidos a partir de contextos históricos e sociais (NUNES, 2001). Nas salas de aula, não fechar as “grades” significou mobilizar a escuta e a discussão enquanto práticas pedagógicas. O Professor D, salientou as inserções de práticas de leitura e escrita nas atividades em debate. Pensar a tarefa de ensinar, portanto, demanda atentar aos espaços onde se inscreve esse trabalho. Questionados sobre as condições da escola pública no interior dos CASEs, os participantes descreveram aspectos cotidianos, como horários de funcionamento, oferta de materiais didáticos e salas de aula:

Antigamente, chegou a ser uma forma, como posso falar, abusiva ao professor, pois, temos cinco salas, nessas cinco salas a gente chegou a colocar em torno de 45 a 50 alunos por sala. E o turno que tinha mais alunos era o da manhã, chegava a ter algumas salas até 60 alunos. A tarde fica na média entre 30 e 50 alunos por sala, mas todas as salas cheias. Agora, na atualidade, a gente tá com a outra gestão e, tendo uma outra gestão, a gente tá tendo um acesso bem diminuído. Então, era antigamente um trabalho muito difícil, mas a gente dava o suporte possível para tentar [...] ajudar não, mas, como posso dizer a palavra [...] concluir o nosso serviço da melhor maneira possível, devido ao número de estudantes. **E hoje a gente chegar a ter salas que, quando estão cheias, tem 20 alunos. Então, hoje é muito mais fácil a questão das aulas. Na questão de horários, por conta do horário das próprias alas da instituição, a gente começa o nosso horário, nosso turno, às 8 horas, e vai das 8 às 11:50. E, a tarde, das 1 até às 4 horas, porque os jovens têm que estar nos espaços de 5 horas da tarde, no máximo, para poder bater as trancas, fechar as portas, e eles ficam em seus aposentos** (PROFESSOR D, grifo nosso).

O nono ano tem aproximadamente 10 alunas. 10 a 9 a média de alunas que aparece em sala aula de aula. E no segundo ano entre 8 e 7. Mas também tem turmas que eu tenho duas alunas, ou um aluno. Entendeu? E, assim, o diferencial é que 90% dos alunos e alunas participam da aula. **O CASE é uma estrutura totalmente diferente, como falei. Por exemplo, a gente não pode ter acesso à internet, lá dentro não pode, a gente trabalha muito com [...] trabalha com livros, com música, cartolina, faz cartazes** (PROFESSOR C, grifo nosso).

Atentas às normas do SINASE, Lei nº 12.594/2012, unidades socioeducativas devem oportunizar o desenvolvimento de atividades de cunho preferencialmente pedagógico (RAMIDOFF, 2017). As falas, entretanto, apontaram fragilidades já identificadas, em 2013, na elaboração do Plano Nacional do SINASE (BRASIL, 2013). Segundo o documento, além da inadequação material, também devem ser superadas: superlotação; falta de alinhamento entre instituições; histórico de violações de direitos; permanência das/dos adolescentes em instituições distantes de seus familiares e comunidades; entre outros fatores.

O direito fundamental, público e subjetivo à educação no âmbito da privação de liberdade, como ensinam Ferreira e Motta (2018), não se restringe ao acesso à escolarização.

São necessárias instalações adequadas ao ambiente escolar, garantia (em quantidade e qualidade) de materiais didáticos, e destinação de recursos que assegurem condições de trabalho. Aspectos que, necessariamente, envolvem toda comunidade socioeducativa, incluindo setores técnicos, administrativos e de segurança.

Assim, debater situações de ensino e aprendizagem em história envolve considerar as taxas de ocupação, superlotações, disponibilidade de salas de aula, limitações na oferta de materiais didáticos e tempo escolar – interrompido pelo “bater das trancas”. Tempos e espaços escolares específicos da privação de liberdade, influenciados por uma lógica de encarceramento, negação de direitos e aprofundamento de vulnerabilidades (BORGES, 2019).

Como defendido por Onofre (2011), embora inserida em espaços repressores, a educação formal deve promover redes afetivas, pautadas no respeito, reciprocidade e dialogicidade. De acordo com os entrevistados, para ensinar história é preciso contextualizar conteúdos e práticas na realidade social vivenciada pelos estudantes a partir e apesar dos “pavilhões”. Nessa perspectiva, a atividade envolve ainda questionar as diferentes formas de aprender.

4.3 Saberes do aprender

Segundo Caimi (2015), o sentido primordial da história escolar é a promoção da capacidade de pensar historicamente, considerando: compreensão de conceitos históricos; análises de fontes em sala de aula; solução de problemas, realizando aproximações com abordagens historiográficas; e o questionamento das narrativas históricas escolares, problematizando suas contradições. Assim, umas das demandas que se impõem à construção do conhecimento escolar é a análise das possibilidades e dificuldades de aprendizagem que se apresentam em sala de aula.

Na internação, pensar as aprendizagens no ensino de história envolve um planejamento voltado à comunidade socioeducativa. Salientamos alguns fragmentos:

A gente encontra dificuldade é no sentido de que a escolarização desses adolescentes, ela é muito baixa. Boa parte dos adolescentes que chegam para nós são analfabetos ou semianalfabeto, no sentido de letramento, né? Tem uma vivência de vida imensa às vezes maior que a nossa [...]. Justamente movidos por uma exclusão criada pela família, pelo ambiente onde viviam (PROFESSOR C, grifo nosso).

A gente vê também que o próprio sistema meio que coíbe você: “Ah, não é para fazer isso. Sala de aula não é para isso. Sala de aula é para o

aluno copiar, você escreve, o aluno copia e tudo certo". Você não consegue ter um [...] Você não consegue passar uma aula boa, um material bom para os alunos sem ser julgado: "Ah, você tá facilitando demais para eles.". Tá entendendo? **É a uma marginalização dentro daquele próprio ambiente, eles marginalizam muitos os jovens** (PROFESSOR D, grifo nosso).

As falas docentes estão em consonância com as normativas. Segundo as diretrizes do Plano Nacional do SINASE, é preciso reconhecer a escolarização como elemento estruturante do atendimento socioeducativo. A garantia do direito a educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas deve respeitar sua condição singular enquanto estudante (BRASIL, 2013, p. 10). Já na perspectiva curricular da EJAI, a compreensão das habilidades e competências referentes à escrita e suas convenções é um direito: "[...] o exercício pleno desse direito significa para os sujeitos da EJA uma relevante ampliação das suas inserções em práticas de leitura e de escrita com autonomia" (PERNAMBUCO, 2021, p. 19).

Cumpra salientar, entretanto, o depoimento do Professor D. Em sua pesquisa, Jamires Silva (2018) problematizou os relatos de educadores em uma unidade de internação no interior pernambucano. A partir de entrevistas envolvendo a gestão escolar, coordenação pedagógica e parte do corpo docente, a autora defendeu a necessidade perceber os estudantes para além dos atos infracionais. Para Silva (2018, p. 181): "Ao sobrepor valores e crenças individuais e relacionais (preconceitos e estigmas) nas práticas escolares, esses profissionais podem corroborar para a manutenção de ações que não privilegiam o educativo e para a manutenção de práticas excludentes".

O relato do Professor D reafirmou essa necessidade. Necessidade que não é restrita ao atendimento escolar. Ao comentar a recepção, por parte da equipe, das ações em sala de aula, o docente ofereceu indícios dos desencontros entre as práticas escolares e o programa de atendimento da unidade. Quais os impactos para a promoção da capacidade de pensar historicamente? A compreensão das/dos adolescentes e jovens como sujeitos de direitos é fundamental para um ensino escolarizado de história dinâmico, problematizador das assimetrias de poder e sensível aos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica (CAIMI, 2015).

Considerações finais

O presente artigo analisou os saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes em internação socioeducativa. Mobilizamos os relatos de dois professores

experientes, efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), instalações da FUNASE voltadas à execução da medida em Pernambuco. Os depoimentos dialogaram com os marcos normativos que orientaram a educação escolar no atendimento.

Partimos da apresentação dos docentes entrevistados. Esses profissionais desenvolvem saberes próprios, atravessados pelas múltiplas experiências pessoais e laborais. Os participantes não apresentavam experiências prévias (formativas e/ou profissionais) na privação de liberdade. Como discutido por Onofre (2011; 2010) e presente nos relatos dos docentes, os “choques de realidade” marcam as relações com as especificidades desses contextos.

A partir das reflexões elaboradas por Caimi (2015), discutimos relatos de práticas dessa história escolar e suas particularidades. Pensar o ensino de História na internação demanda considerar a dimensão histórica e social em que é elaborada a privação de liberdade – marcada pela punição e encarceramento. As experiências profissionais no interior das unidades são significativas nas trajetórias formativas dos entrevistados, influenciando saberes e valores do ofício. Na interação e intercâmbio entre docentes e discentes, saberes históricos são elaborados – nos “pavilhões” e apesar dos “pavilhões”.

Defendemos a necessidade de pensar o aspecto formativo nessa/dessa atuação. Para António Nóvoa (1995, p. 28), o desenvolvimento profissional docente deve estar articulado com o espaço escolar e seus projetos: “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Na socioeducação, discutir esses processos formativos envolve considerar as dinâmicas de ocupação; condições físicas dos espaços destinados ao atendimento escolar; oferta de materiais didáticos e tempo em sala de aula; situações de trabalho e bem-estar docente.

Investigar a escolarização no sistema socioeducativo não significa justificar a intervenção estatal no sentido da privação de liberdade. A desestabilização de discursos em defesa da redução da maioria penal - de 18 para 14 anos, segundo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 32/2019 - configura um desafio teórico e político do tempo presente¹¹. E esse desafio envolve docentes e discentes no ensino de história.

¹¹ A PEC 32/2019 prevê redução da maioria penal de 18 para 14 anos em casos de tráfico de drogas, associação criminosa, organização criminosa, entre outros. Ver: SENADO FEDERAL. Proposta de emenda à constituição nº 32, de 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7933774&ts=1594004660648&disposition=inline>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 33, p. 281-295, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ANDRADE, Edson Francisco de; AGUIAR, Silvana Galvão de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 31, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PBDBJPGkSjnFQZtTXtjyzDN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 59-76, 2001.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book Kindle.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2020.

BRASIL. Lei do Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Lei Nº 12.594, 18 de janeiro 2012. In: BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, Ministério da Educação, 2016. Disponível em:

https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2003_2016.pdf. Acesso: 26 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p. Disponível em:

http://www.mpgp.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CÉSAR, Isaura de Albuquerque. **A Funase e a formação cidadã.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2022.

MIRANDA, Humberto da Silva. Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e direitos (nem sempre) humanos. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa.** 2. ed. [e-book]. Porto Alegre: Oikos, 2021, v. 1, p. 375-389.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História:** entre saberes e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Mauad X, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, p. 219-238, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051604008.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. In: **II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência**, 2010, Buenos Aires, 2010. v. 1. p. 1-11. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/texto_elenice_onofre. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 09, p. 149-162, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/146>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões? In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões**. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 41-58.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos**: ensino fundamental/Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Recife, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/Curr%C3%ADculo%20de%20Pernambuco%20do%20Ensino%20Fundamental%20para%20EJA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso: 12 jun. 2022.

PRIORI, Angelo; SILVA, Ana Lúcia; BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. Introdução: Ensino de História, diversidade e as Epistemologias do Sul: por uma educação antirracista e decolonial. In: PRIORI, Angelo; SILVA, Ana Lúcia; BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni (Org.). **Ensino de história, diversidade e educação antirracista**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 483p.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. **REVISTA FAMÍLIA, CICLOS DE VIDA E SAÚDE NO CONTEXTO SOCIAL**, v. 8, p. 960-966, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/0>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala**: A educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYLE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**: Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s141324782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Enviado: 08 de janeiro de 2023

Aprovado: 05 de agosto de 2023